



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

MICHELLE JULIANE FERREIRA OLIVEIRA

**“PROFESSORA, QUAL A MINHA COR?":
CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO E POSITIVAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA
DOS JOVENS DA EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA EM CAUCAIA - CE**

**FORTALEZA
2025**

MICHELLE JULIANE FERREIRA OLIVEIRA

“PROFESSORA, QUAL A MINHA COR?”:
CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO E POSITIVAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS
JOVENS DA EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA EM CAUCAIA - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48p

Ferreira, Michelle.

"Professora, qual a minha cor?" : Caminhos para a construção e positivação da identidade negra dos jovens da EEM Alice Moreira de Oliveira em Caucaia - CE / Michelle Ferreira. – 2025.
116 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus.

1. Identidade negra. 2. Educação antirracista. 3. Consciência histórica. 4. Práticas pedagógicas.
I. Título.

CDD 90

MICHELLE JULIANE FERREIRA OLIVEIRA

“PROFESSORA, QUAL A MINHA COR?”: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO E
POSITIVAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS JOVENS DA EEM ALICE MOREIRA
DE OLIVEIRA EM CAUCAIA – CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História: Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovada em: 27/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Ana Carla Sabino Fernandes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria Telvira da Conceição

Universidade Regional do Cariri (URCA)

“Aos meus estudantes, que, com suas perguntas, sonhos e inquietações, me ensinam que o ato de aprender é sempre uma troca. Sem eles esse trabalho não seria possível”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que sempre acreditou em mim e almejou para minha vida coisas grandiosas, se mobilizando de todas as formas que lhe foi possível para que isso acontecesse. Mainha, a senhora será sempre minha fortaleza. Agradeço a Orixá por ter vindo a esse mundo através da senhora. Te amo!

Agradeço ao meu pai, que pela ordem natural da vida não pode estar aqui em matéria para me acompanhar nessa jornada, mas que tenho certeza que está vibrando por mim e pelo meu sucesso, como sempre fez, no plano espiritual. Te amo, painho!

Agradeço à espiritualidade, ao orixás que me cuidam e me guiam. Foi na fé em Orixá que tantas vezes busquei e recebi o alento que precisava para passar pelas intempéries da vida.

Agradeço imensamente ao meu orientador, o professor dr. Leandro Bulhões, pela sabedoria e gentileza ao conduzir-me pelo território da escrita, mostrando com isso possibilidades outras de existir na academia. A sua crença na potência desse trabalho foi fundamental para que eu seguisse firme na trajetória da pesquisa, mesmo diante de todos os desafios. Sou grata pela sensibilidade e compreensão que demonstrou ao longo do percurso, ouvindo e acolhendo as minhas inquietações.

Expresso aqui a minha gratidão aos professores membros da banca de qualificação, o professor dr. Arilson dos Santos Gomes e a professora drª. Maria Telvira da Conceição. Seus apontamentos foram de fundamental importância para o andamento da pesquisa.

Agradeço à professora drª. Ana Carla Sabino Fernandes, por aceitar fazer parte da banca de defesa. Tenho forte admiração pela profissional que é e pelo trabalho com punhos de aço que desenvolve no ProfHistória da UFC.

Agradeço a Universidade Federal do Ceará e a todo corpo de professores que compõe o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, por possibilitarem que professores e professoras que, assim como eu, desejam dar continuidade à vida acadêmica, mas que em virtude de uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, muitas vezes não podem fazê-lo senão graças a essa estrutura, onde é possível conciliar estudo e trabalho.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado do ProfHistória 2023, com quem dividi angústias, inquietações e saberes. O apoio que demos uns aos outros nos impulsionou para que cada um e cada uma de nós tivéssemos êxito nessa jornada.

Agradeço à Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira, nas pessoas do diretor Ferdinando Sampaio Rios e dos coordenadores pedagógicos Ayrla Morgana Rodrigues Barros

e Sandro Olimpio Silva, pela acolhida, liberdade e confiança a mim dadas para a realização desse trabalho e de todas as práticas que venho desenvolvendo ao longo dos anos.

Agradeço ao meu dengo, minha parceira de vida, minha esposa Luciana Oliveira. Ela foi meu pilar e meu refúgio quando tudo parecia querer desmoronar. Acreditou em mim quando eu mesma duvidei da minha capacidade. Me deu colo, passou noites acordadas comigo, me incentivando, me fazendo sorrir e sendo paciente, carinhosa e companheira nos momentos de maiores turbulências. Obrigada por cuidar de mim, de nós, do nosso lar e dos nossos gatinhos, por agir com sabedoria, por ser meu lugar seguro, por me abraçar em silêncio sem exigir de mim explicações, por não me deixar desistir, quando por diversas vezes não acreditei que esse lugar, da academia, fosse para mim. Obrigada por alimentar em mim o desejo por coisas grandiosas. Essa conquista é nossa! Amo você!

Agradeço aos meus irmãos Edvan Junio e Aítyla Pâmella, por todo o amor e apoio que me deram durante esse processo. Agradeço aos meus sobrinhos Isabella, Matheus, Gustavo, Heitor e Inácio por me darem alegria diariamente com o amor e carinho que sentem por mim. Titia ama vocês.

Agradeço aos amigos de longas datas que acompanharam minha trajetória e aos novos amigos que foram minha rede de apoio, ouvindo minhas lamentações, me aconselhando ou só me levando para tomar uma cerveja, rir e conversar amenidades quando tudo parecia estar fora do lugar. Obrigada! Amo vocês! Não posso deixar de mencionar a parceria no trabalho e fora dele da minha amiga incrível, Ysis Nayara, minha “friend”. Amiga, você foi muito importante nesse processo, sendo meu apoio no trabalho e no cuidado com os meus gatinhos, sempre que precisei. Obrigada por tudo. Amo você!

Por fim, não poderia deixar de agradecer a todos os estudantes que cruzaram meu caminho e compartilharam comigo suas vidas, seus saberes, me lembrando diariamente porque eu sigo no caminho da docência há 15 anos, acreditando que a educação tem o poder de transformar vidas. A todos os que já passaram e aos que ainda passarão pela minha jornada, meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade investigar os caminhos para a construção e a positivação da identidade negra entre os jovens da Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira, localizada na comunidade de Sítios Novos, em Caucaia-CE. A pesquisa parte da compreensão de que a escola, enquanto espaço de socialização e produção de saberes, pode tanto reproduzir silenciamentos e desigualdades históricas quanto assumir papel central na valorização da história e cultura afro-brasileiras. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa que incluiu a análise documental, a aplicação de questionários com os estudantes e a elaboração de uma sequência didática, que é o recurso pedagógico desse trabalho, voltada à valorização da identidade negra. O diálogo teórico foi construído com base em autoras e autores como Bell Hooks, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Beatriz Nascimento, que compreendem a educação como prática de emancipação, liberdade e fortalecimento das identidades historicamente marginalizadas. Os resultados indicam que práticas pedagógicas que incorporam a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilitam aprendizagens significativas e contribuem para o fortalecimento da consciência racial e histórica dos estudantes. Constatou-se ainda que o reconhecimento das raízes africanas e afro-brasileiras dentro do espaço escolar promove a ressignificação identitária, a valorização da autoestima e o empoderamento da juventude negra. Conclui-se, portanto, que a inserção de práticas educativas críticas e emancipatórias, pautadas no compromisso com a diversidade e a equidade racial, é essencial para transformar a escola em território de resistência, pertencimento e afirmação da identidade negra.

Palavras-chave: identidade negra; educação antirracista; consciência histórica; práticas pedagógicas

ABSTRACT

This study aims to investigate the paths for the construction and affirmation of Black identity among the students of Alice Moreira de Oliveira High School, located in the community of Sítios Novos, in Caucaia-CE. The research is based on the understanding that the school, as a space for socialization and knowledge production, can both reproduce historical silences and inequalities and play a central role in valuing afro-brazilian history and culture. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted, including document analysis, the application of questionnaires with students, and the development of a didactic sequence, a proposed educational product of this work, aimed at valuing Black identity. The theoretical dialogue was built on authors such as Bell Hooks, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, and Beatriz Nascimento, who understand education as a practice of emancipation, freedom, and strengthening historically marginalized identities. The results indicate that pedagogical practices incorporating Law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations enable meaningful learning and contribute to strengthening students' racial and historical awareness. It was also found that recognizing african and afro-brazilian roots within the school space promotes identity reshaping, self-esteem enhancement, and the empowerment of black youth. Therefore, it is concluded that the implementation of critical and emancipatory educational practices, grounded in a commitment to diversity and racial equity, is essential to transform the school into a territory of resistance, belonging, and affirmation of black identity.

Keywords: black identity; antiracist education; historical awareness; cultural valorization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de Caucaia.....	18
Figura 2 - Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza, 2025	27
Figura 3 - Mapa do município de Caucaia e seus respectivos distritos.....	28
Figura 4 - Criação da Árvore da Memória.....	31
Figura 5 - Fachada da Escola.....	35
Figura 6 - Corredor de acesso.....	35
Figura 7 - Área de convivência 1.....	36
Figura 8 - Pátio escolar	36
Figura 9 - Cantina	37
Figura 10 - Área de convivência 2.....	37
Figura 11 - Sala de multimeios.....	38
Figura 12 - Laboratório de ciências	38
Figura 13 - Laboratório de Informática	39
Figura 14 - Sala de aula	39
Figura 15 - Sala dos professores	40
Figura 16 - Gráfico com resposta da pergunta 1.....	61
Figura 17 - Gráfico com respostas da pergunta 2	62
Figura 18 - Gráfico com respostas da pergunta 3	62
Figura 19 - Gráfico com respostas da pergunta 4	63
Figura 20 - Gráfico com respostas da pergunta 6	64
Figura 21 - @historia_preta	75
Figura 22 - @prapretoler	76
Figura 23 - @afroo_realeza	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- EJA Educação de Jovens e Adultos
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SEDUC Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TEM Teatro Experimental do Negro
UFC Universidade Federal do Ceará
URCA Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TECENDO SABERES E CONSTRUINDO MEMÓRIAS: QUANDO A COMUNIDADE ENTRA PELA PORTA DA ESCOLA	17
2.1	Entre o sujeito e o lugar: caminhos traçados em sítios novos	24
2.2	EEM Alice Moreira de Oliveira: construindo saberes e tecendo memórias	31
3	O ENSINO DE HISTÓRIA ALIADO À CONSCIÊNCIA RACIAL E HISTÓRICA NO PROCESSO DE POSITIVAÇÃO E AUTORRECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA.	42
3.1	Historicidade do termo “negro”: origens e contradições	53
3.2	“Professora, qual a minha cor?”: questionário étnico-racial	58
4	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENTRE MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS: POSITIVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA	67
4.1	Apresentando a proposição didática	68
4.2	Algumas reflexões sobre a rede social Instagram e possibilidades didáticas no ensino de história	70
4.3	Sequência didática	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	95
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO “O QUE IMPORTA É SABER QUEM SOU, DE ONDE VENHO E PARA ONDE VOU”	106
	APÊNDICE C – CENSO ÉTNICO-RACIAL DA A.M.O	113
	APÊNDICE D – O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	114

1. INTRODUÇÃO

A História não se resume ao registro de datas e fatos; ela é motor propulsor na construção de memórias, trajetórias e vivências, que formam e transformam cada sujeito. E foi a partir dessas trajetórias e vivências que cheguei à comunidade de Sítios Novos, mais precisamente à EEM Alice Moreira de Oliveira. À época, em 2016, não imaginava os desafios que surgiriam a partir dali. Desafios e inquietações que iam de encontro às minhas expectativas e me confrontavam com realidades diferentes das que até então eu tinha vivenciado.

A escola Alice Moreira ou simplesmente A.M.O, como é conhecida por toda a comunidade escolar, teve sua fundação oficializada no ano de 2009. Antes disso, na condição de anexo, atendia os estudantes que concluíam o Ensino Fundamental em um espaço cedido por um clube situado na comunidade. Funcionando nos três turnos, na modalidade ensino regular manhã e tarde, e no turno da noite com turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio, a instituição surge a partir das reivindicações da comunidade e do corpo de professores, que juntos nutriam o desejo de uma sede própria. Carregando o nome de uma professora que desenvolveu um importante trabalho para a educação da comunidade de Sítios Novos, a escola localiza-se em uma comunidade rural, onde atende estudantes das localidades mais próximas, e assim como toda escola tem um público diversificado. Essa diversidade se manifesta não apenas nas condições sociais e econômicas, mas também nas vivências, nas histórias familiares, nas trajetórias individuais e nas experiências que formam e moldam a identidade de cada estudante. Entre essas experiências, a questão racial se revela como algo central. Notei que a identidade negra, quando não invisibilizada é estereotipada, tanto no currículo quanto no cotidiano escolar, na forma que os jovens tratam uns aos outros, interfere diretamente na forma como os estudantes negros e negras se percebem. Isso se evidenciou ainda mais quando em um determinado dia em sala de aula, um estudante negro olhou para mim, enquanto respondia uma prova externa, que tinha como uma das perguntas iniciais como ele se autodeclarava racialmente, e perguntou: “professora, qual a minha cor?”. Naquele instante, percebi que ao fazer a pergunta ele parecia não saber exatamente como se identificar racialmente ou mesmo negava sua própria identidade étnico-racial, o que sabemos infelizmente ser comum acontecer principalmente entre a juventude, dado o apagamento histórico das representações positivas e do protagonismo negro na história do Brasil. Quando esse fato aconteceu, eu já estava matriculada no programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Ceará, o ProfHistória – UFC, e estava na busca do tema do projeto de pesquisa. Foi quando vi nessa problemática a possibilidade de desenvolver um trabalho que corroborasse com a construção

de um ensino de história alicerçado na educação antirracista, a partir da positivação e valorização da identidade da juventude negra da escola Alice Moreira de Oliveira, na comunidade de Sítios Novos, em Caucaia, Ceará.

Definido o tema e a compreensão da sua relevância para a comunidade escolar, por estar em consonância com o que propõem as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e estando em cumprimento da Lei 10.639/03, o próximo passo foi definir os objetivos da pesquisa, que estão assentados na elaboração de caminhos para a construção e positivação da identidade da juventude negra da escola Alice. Para tanto, os caminhos percorridos foram os de analisar como esses estudantes percebem a si mesmos e sua comunidade em relação às questões étnico-raciais, investigar o papel da escola na valorização da história e da cultura negra e como proposta didática, e desenvolver uma sequência didática com conteúdos voltados para a história do povo negro, a partir do seu protagonismo, intentando com isso despertar nos estudantes uma consciência racial e histórica, contribuindo assim com a positivação de sua identidade.

O capítulo de abertura apresenta a trajetória que me levou até a comunidade de Sítios Novos e à Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira, entrelaçando memórias pessoais, experiências docentes e a história local. Nele é apresentada a comunidade de Sítios Novos a partir de seus desafios e potências. Por meio de questionários e oficinas com os estudantes, evidenciam-se tanto as lacunas e os apagamentos em relação à história local quanto os modos pelos quais os jovens ressignificam suas vivências e memórias. A escola aparece nesse contexto como espaço de encontros, de socialização e de resistência, onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos formais, mas também constroem identidades, compartilham experiências e projetam caminhos de futuro. Ao mesmo tempo, surgem os obstáculos: a precariedade da infraestrutura escolar, as limitações do currículo, a distância em relação ao centro urbano, a falta de atrativos culturais e a própria invisibilização das narrativas locais.

O capítulo 2 reúne os teóricos que sustentam a pesquisa. Nele, são discutidos a historicidade do termo “negro”, os conceitos de identidade, raça e consciência racial, evidenciando como essas categorias foram historicamente construídas e atravessadas por relações de poder, hierarquias e processos de exclusão. O capítulo também dá destaque ao papel do movimento negro na produção de saberes e na afirmação de uma identidade positiva, que confronta o racismo estrutural e questiona a lógica eurocêntrica que ainda domina a educação. As bases teóricas ficaram a cargo das discussões de Achille Mbembe, Nilma Lino Gomes, Leandro Bulhões, Beatriz Nascimento, Nego Bisco, Neusa Santos Souza e a Diretrizes Educacionais. Além disso, é discutida a importância da escola como espaço de disputa de

memórias, saberes e identidades. A implementação da Lei 10.639/03 é retomada como marco legal que obriga a inserção da história e culturas africana e afro-brasileira nos currículos, mas que ainda encontra limites em sua efetivação prática.

O capítulo 3 apresenta a sequência didática “Entre Memórias e Protagonismos: Positivação e fortalecimento da identidade negra”, elaborada como proposta didática desta dissertação. A proposta nasce do desejo de valorizar a história e a cultura do povo negro, colocando os estudantes como protagonistas na construção de uma consciência histórica e racial. Estruturada em quatro aulas, a sequência articula diferentes linguagens – documentários, músicas, literatura, redes sociais e textos acadêmicos – e busca romper com estereótipos, destacando o protagonismo negro na história do Brasil, o enfrentamento do racismo estrutural e institucional, bem como a importância da interseccionalidade. O capítulo também lança uma reflexão sobre o uso do *Instagram* como ferramenta didática antirracista, analisando páginas como @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza, que trazem conteúdos capazes de ampliar o repertório dos jovens e fortalecer identidades afirmativas.

Por fim, temos o recurso pedagógico, que trata de uma sequência didática, onde serão trabalhados conteúdos que abordam o protagonismo negro, as questões de gênero, raça e classe e a compreensão e discussão acerca do racismo estrutural e do racismo institucional.

2. TECENDO SABERES E CONSTRUINDO MEMÓRIAS: QUANDO A COMUNIDADE ENTRA PELA PORTA DA ESCOLA

Todo território guarda marcas de seu passado: rastros de memória, identidades construídas e lutas travadas, muitas vezes invisibilizadas ou silenciadas pelas narrativas oficiais. Cada lugar possui uma história que não se restringe apenas a livros ou documentos, mas que está também no conjunto de gestos, linguagens e celebrações de todos aqueles que compõem o cotidiano desse lugar. Esses vestígios são responsáveis pela construção histórica e cultural de um povo, sustentando sentimentos de pertencimento e formas singulares de existir. Com o município de Caucaia não poderia ser diferente. Localizada a 17 km da capital cearense e integrando a região metropolitana, Caucaia desponta como um dos primeiros núcleos de povoamento do Ceará, sendo marcado pela história e cultura dos povos indígenas, que haviam alicerçado a história desse território muito antes da chegada dos colonizadores. O nome da cidade só reforça isso, considerando que “a etimologia da palavra Caucaia vem do tupi (ka’á + kai), que significa mata queimada, pois de acordo com os nativos, na região onde se localiza o centro de Caucaia, predominava uma espécie de cipó de coloração alaranjada, semelhante à cor do fogo” (AMARAL, 2019, p. 44).

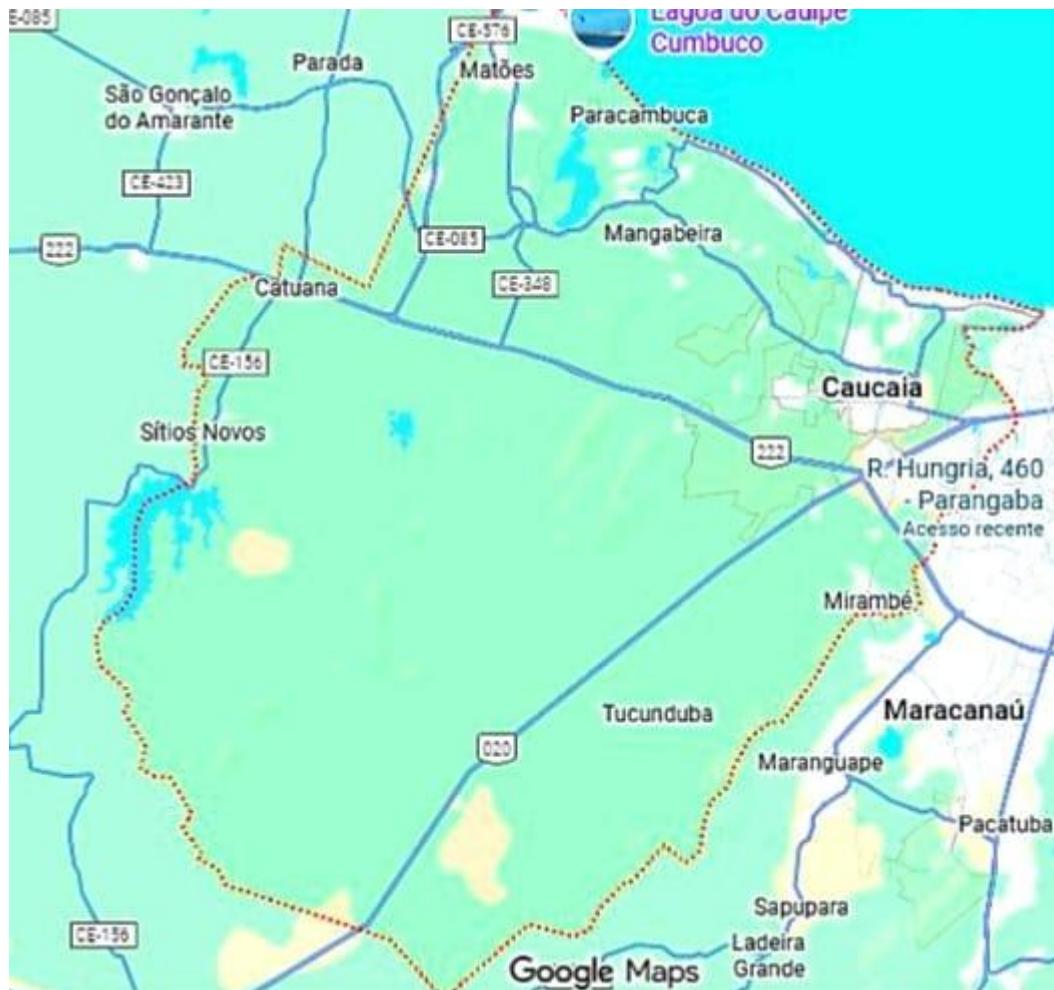
A história do município de Caucaia está intrinsecamente ligada à história dos povos indígenas que habitam seu território, como os Tapeba, que constituem a maioria expressiva de povos originários nesse local. Atualmente, esse território abriga 10.081 moradores, dos quais 5.328 são autodeclarados indígenas, reafirmando a presença desses povos na construção identitária e histórica de Caucaia. Além dos povos originários, o território também abriga expressiva presença de povos negros, quilombolas, como Boqueirão da Arara e Caetanos, por exemplo, e moradores de comunidades rurais onde podemos também encontrar assentamentos agrários como é o caso de Lagoa da Serra (Três lagoas), Santa Bárbara (Capine), Leni Paz, Buíque e Agrovila, localizados no distrito de Sítios Novos, comunidade na qual trabalho desde 2016. O município se divide em 08 distritos, desde 1991, dos quais temos Caucaia, Bom Princípio, Catuana, Guararu, Jurema, Mirambé, Tucunduba e Sítios Novos¹. Este último está diretamente ligado à minha presença no município. Digo isto pois foi através de um processo seletivo para ministrar aulas no programa ProJovem Campo - Saberes da Terra², que cheguei

¹ IBGE, s.d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/historico>. Acesso em 11 de agosto de 2025, às 17h16.

² O ProJovem Campo - Saberes da Terra é um programa do Governo Federal, implementado no ano de 2005, cujo objetivo é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

até Caucaia no ano de 2015, especificamente às comunidades de Primavera, Catuana e Sítios Novos.

Figura 1 - Mapa de Caucaia.



Fonte: Google Maps, 2025.

Minha trajetória profissional não se inicia em Caucaia, mas sim no meu lugar de origem, Juazeiro do Norte, região do Cariri, território marcado por uma cultura popular e religiosa que movimenta a economia, os saberes e os valores de todas as pessoas que vivem ou que já passaram por esse lugar. Foi lá que dei os primeiros passos rumo à docência, ainda no ano de 2006, quando cursava o Ensino Médio, e trabalhei como auxiliar de sala na educação infantil. O meu encantamento pelo ser professora se deu a partir desse momento. Foi então que, em 2009, fiz o vestibular para o curso de Licenciatura em História, pela Universidade Regional do Cariri. Essa escolha teve forte influência de um professor que tive durante o meu último ano no Ensino Médio. Os seus métodos e a forma como levava os conteúdos de História para a sala de aula despertaram em mim uma espécie de encantamento por essa ciência, que traz consigo uma busca incessante por compreender os processos pelos quais a humanidade passa.

Ainda no segundo semestre do curso, mais precisamente no início de 2010, assumi minha primeira sala de aula em uma escola particular no bairro onde morava. Era uma escola pequena, cujas modalidades de ensino iam até o Fundamental II, e a diretora em exercício havia sido minha professora nos anos iniciais da educação básica. Recordo que meu primeiro contato com a sala de aula enquanto professora titular veio carregado de dúvidas e de alguns medos, mas também de força de vontade e encantamento. Após essa experiência comprehendi que, como educadora e historiadora, minha missão seria fomentar nos alunos, especialmente nos jovens, a consciência crítica que a história oferece sobre o mundo e sobre nós mesmos. Busquei apresentar a história como algo acessível e relevante, demonstrando que ela não é um elemento distante da nossa realidade e experiência, mas sim parte integrante da nossa trajetória e nossa identidade.

Ao longo de minha experiência como educadora e estudante, simultaneamente lecionava na educação básica e cursava a universidade, e por isso vivenciei diversas transformações. Foi no ambiente universitário que me aproximei das discussões sobre questões étnico-raciais e aprofundei minha compreensão sobre o racismo e tudo o que ele causa, embora já o vivesse cotidianamente enquanto mulher negra. Nesse contexto, os saberes adquiridos se deram a partir do movimento negro, especialmente do movimento de mulheres negras atuante no Cariri, que passei a integrar – o Preta Tia Simoa – e onde encontrei espaço para o debate e aprofundamento das questões que perpassam raça, gênero e classe. Mais tarde é que comprehendi a relação entre esses três elementos, a partir da discussão do conceito de interseccionalidade³, muito bem explorado pela intelectual e ativista negra Carla Akotirene em sua obra sobre o conceito.⁴

A partir dessa vivência, comprehendi a importância de levar a discussão da interseccionalidade para a sala de aula, partindo do meu lugar de fala, enquanto mulher negra e professora e, com isso, apresentar a história que não aparecia nos livros didáticos, suscitando debates e buscando caminhos que ampliassem o conhecimento de mundo dos estudantes, especialmente ao apresentar perspectivas não europeias da história, na qual os povos historicamente marginalizados são os protagonistas. A exemplo temos a escritora Carolina Maria de Jesus, que para a sua época, ao escrever sua obra “Quarto de Despejo”, revolucionou

³ “[...] o racismo, sexism e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras”. Aqui, Akotirene (2018) nos chama para a compreensão de que os diferentes tipos de opressão como racismo, sexism, classismo, dentre outros, não agem de forma isolada, ou seja, se entrecruzam e alimentam um sistema desigual.

⁴ AKOTIRENE, Karla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais, coord. Djamila Ribeiro).

o pensamento da literatura, cenário que até então era dominado somente por pessoas brancas. Não posso deixar de citar o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro pelo intelectual Abdias do Nascimento. O TEN, surgiu como resposta ao racismo no meio artístico, abrindo espaço para que atrizes e atores negros atuassem em papéis principais, como por exemplo a saudosa Ruth de Souza, a primeira atriz negra a ganhar destaque nacional no teatro e na televisão.

Assim, mesmo não tendo uma vasta fundamentação teórica, minha experiência pessoal como mulher negra e educadora me impulsionou a assumir esse compromisso. Diante disso, minha trajetória na busca por uma educação antirracista começou a ganhar cada vez mais corpo. Na medida em que eu trocava com as demais integrantes do grupo de mulheres negras relatos de experiências que se entrecruzavam pelo racismo nas formações e intervenções realizadas dentro e fora do ambiente acadêmico, comprehendi aos poucos que nossas trajetórias individuais estão profundamente conectadas por estruturas de opressão históricas que atravessam nossos corpos, territórios e saberes. Esses encontros tornaram-se espaços de fortalecimento coletivo, de escuta ativa e de construção de uma consciência crítica, inclusive sobre as minhas práticas em sala de aula.

Naquele período, em meio às intervenções do movimento negro na universidade, tomei conhecimento do curso de licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, destinado a formar professores para atuarem em escolas do campo, a partir de uma educação voltada para atender as especificidades dos sujeitos que formam esse lugar. Entre os eventos acadêmicos que participei, em um deles ministrei uma oficina para os educandos do PROCAMPO, cujo tema era voltado para a discussão étnico-racial. O contato com estudantes e professores da educação do campo durante a oficina suscitaram debates acerca das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, especialmente por mulheres negras quilombolas e camponesas, que reivindicam o direito à terra, à memória ancestral, à educação e ao reconhecimento de seus modos de vida.

No último ano da minha graduação, surgiu uma oportunidade de seleção para a função de supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - DIVERSIDADE), com foco na Educação do Campo, cujo objetivo era acompanhar os estudantes do PROCAMPO. Após passar pelas etapas da seleção, iniciei o meu trabalho com foco na educação para as relações étnico-raciais, onde desenvolvemos atividades na universidade e nas comunidades dos estudantes, o que na educação do campo chamamos de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Muitas foram as trocas e os aprendizados adquiridos ao longo de seis meses.

No ano de 2014, surgiu o interesse em dar continuidade à vida acadêmica, e busquei uma pós-graduação. Considerando que na época não havia programas de pós-graduação em História na Universidade Regional do Cariri (URCA), a alternativa mais próxima era Fortaleza. O desejo, então, foi amadurecendo em paralelo ao seu adiamento, uma vez que a mudança para Fortaleza demandava planejamento e organização financeira. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo para professor da educação do campo, o programa Projovem Campo - Saberes da Terra. Dentre os municípios cearenses que adotaram o programa, Caucaia surgiu como o cenário mais provável para mim, considerando que, dos municípios participantes do programa, é o mais próximo de Fortaleza. A proposta inicial era trabalhar e estudar. No entanto, em virtude de muitos fatores, principalmente no que diz respeito às distâncias entre casa, trabalho e universidade, a pós-graduação ficou em segundo plano.

De acordo com os dados trienais da pesquisa “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil” feita pelo IBGE (2022), “considerando ambas as jornadas de trabalho, em ocupação no mercado de trabalho e no doméstico não remunerado, a carga horária total semanal de trabalho das mulheres foi de 54,4 horas e para homens, 52,1 horas no mesmo ano”. Esse acúmulo de funções compromete o tempo e a energia que poderiam ser dedicados à formação acadêmica. Podemos com isso entender que a dificuldade em conciliar trabalho, atividades domésticas e estudos é uma realidade que afeta a vida de muitas mulheres.

O Projovem Campo foi implementado em escolas do Ensino Fundamental nas comunidades de Primavera, Catuana e Sítios Novos. Inicialmente, lecionei nas duas primeiras, mas logo a turma da Catuana foi transferida para Sítios Novos, distante cerca de 42 km da sede Caucaia. Surge então o meu primeiro contato com essa comunidade, no ano de 2016, quando passei a lecionar na Escola Alice Moreira de Oliveira, no turno da noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. O Projovem tinha por objetivo proporcionar a formação do Ensino Fundamental, no período de dois anos, aos estudantes que não concluíram essa etapa da vida escolar. As aulas eram divididas em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Nesse último, os educandos levavam para suas comunidades o que haviam aprendido no Tempo Escola, tanto dos conteúdos das áreas de ciências humanas, biológicas, linguagens e exatas, quanto da parte específica que era voltada para a agricultura familiar. Na verdade, havia uma troca de saberes, pois eles compartilhavam conosco suas experiências de vida no cultivo de hortas, criação de animais e tudo o que estava relacionado à agricultura familiar.

Quando restavam seis meses para o fim do meu contrato, participei de um processo seletivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC para professor temporário. Foi então que comprehendi que a escola que até então eu trabalhava no turno da noite era na

verdade duas escolas, a EEIEF Alice Moreira de Oliveira e a EEM Alice Moreira de Oliveira, separadas por um muro e um portão. A primeira era de responsabilidade do município, e a segunda do Estado. Ao chegar na EEM Alice Moreira de Oliveira em fevereiro de 2017, muitos eram os desafios que me aguardavam, que iam desde questões estruturais, como falta de água, e em alguns casos queda de energia, afinal, tanto a água quanto a energia eram compartilhadas com a escola ao lado. Inclusive, não havia salas de aula suficientes para todas as turmas, o que obrigava a instituição a improvisar uma sala de aula em outro prédio. Isso afetava diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que, além de ter que lidar com esses problemas, trabalhavam nas fábricas de cerâmica no entorno da comunidade ou em atividades diversas, às quais muitas vezes não conseguiam conciliar com os estudos. Recordo que, logo ao entrar na instituição, eu ouvia dos estudantes que antes do prédio ser construído, em 2009, eles assistiam aula em um clube que ficava próximo à escola do Ensino Fundamental ou, para aqueles que conseguiam ir até à sede – Caucaia –, faziam o Ensino Médio nas escolas de lá.

No que diz respeito ao currículo, achei desafiador conciliá-lo com os diferentes tipos de realidade e com contexto de vida de cada estudante. A começar pelo que era apresentado no livro didático, conteúdos que em sua maioria não dialogavam com as histórias de vida desses estudantes, porque em sua maioria, os livros são produzidos no eixo Rio-São Paulo, trazendo em seus conteúdos uma centralização da história desses lugares. É preciso questionar: qual a identificação que um estudante do interior do Ceará terá com o processo de industrialização em São Paulo sem um complexo processo de reflexão local? Ou, quando se estuda as civilizações da Antiguidade, é dado mais ênfase a Grécia e Roma, deixando a Mesopotâmia e o Egito em segundo plano, por exemplo. Isso se torna evidente quando no discurso apresentado tem-se a Grécia como o berço da Filosofia e não apresenta que na verdade, a Grécia bebeu da fonte da Filosofia Africana, mais precisamente de Kemet/Egito antigo. Segundo Asante (2015, p. 106)

A influência africana sobre a Grécia antiga, a mais velha civilização europeia, foi profunda e significante na Arte, Arquitetura, Astronomia, Medicina, Geometria, Matemática, Direito, Política e Religião. Entretanto tem havido uma campanha furiosa para desacreditá-la e reclamar um miraculoso nascimento para a civilização ocidental.

Isso nos faz refletir sobre qual história é contada nos materiais didáticos e a quais interesses ela representa. A tentativa de apagamento sistemático da história do povo negro, possibilitou o desconhecimento e consequentemente a desvalorização da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros. Buscar referências na minha formação enquanto historiadora, mas principalmente enquanto docente comprometida com um ensino pautado na diversidade, foi

essencial para que eu pudesse desenvolver estratégias que possibilitassem uma aproximação entre a história e a compreensão de mundo de cada um deles. Foi nesse contexto que me tornei professora em Caucaia, acreditando na proposta de uma educação transformadora, pautada na diversidade e voltada para a realidade desses estudantes. A compreensão dos movimentos sociais e a relação com a história como ciência crítica foram elementos essenciais na minha jornada docente.

Outro aspecto que impulsionou a minha busca por estratégias e abordagens que valorizassem a diversidade histórica e cultural existente em nosso território foi a compreensão da minha trajetória pessoal, enquanto mulher negra, da classe trabalhadora, e da história da população negra como um todo. Constatou também a ausência, no meu período de estudante, dessas histórias e discussões no ambiente universitário, notadamente devido à estrutura curricular predominantemente influenciada pela perspectiva ocidental europeia. As referências bibliográficas que me foram apresentadas, em sua grande maioria, consistiam em autores e autoras brancos, com suas obras produzidas sob essa ótica. Essa lacuna se manteve até o oitavo semestre, quando tive meu primeiro contato com a história e cultura africana e afro-brasileira em uma disciplina optativa.

Tudo isso provocou em mim reflexões sobre como proporcionar aos estudantes o acesso a uma história narrada sob perspectivas distintas da ocidental europeia, ou seja, uma história contada a partir das vivências de pessoas negras e indígenas, que historicamente tiveram suas histórias negadas, silenciadas e ignoradas, inclusive por instituições como a academia. Essa reflexão despertou em mim o desejo de aprofundar a compreensão da minha própria história, impulsionando a busca por um conhecimento que resgatasse as narrativas não contadas.

Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver (ARROYO, 2013, p. 115).

Levar para a sala de aula as experiências sociais contribui para que o ensino-aprendizagem aconteça a partir dos sujeitos, para os sujeitos, quebrando com a dicotomia de que o conhecimento é produzido apenas por mentes privilegiadas através de métodos distantes das pessoas comuns. E a partir do momento em que a minha experiência enquanto participante de coletivos de mulheres negras tem influência direta na minha prática docente, estou possibilitando novas formas de pensar e fazer conhecimento, partindo de um lugar que não é o das mentes privilegiadas. Isso influencia diretamente a percepção que os estudantes têm sobre

o que é produzir conhecimento, os colocando enquanto pessoas portadoras e produtoras de saberes, saberes estes oriundos da sua realidade cotidiana e que não parece nos livros didáticos.

Bell Hooks no convida a pensar na construção de uma pedagogia engajada, que valorize a expressão do aluno e tire o professor do lugar de figura suprema que deve ser temida, a qual os alunos veem como inalcançável. Para Hooks (2017, p. 35), “a pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo”. Isto quer dizer que a pedagogia engajada cria um espaço de aprendizado mútuo, em que alunos e professores se desenvolvem juntos, fortalecendo tanto o conhecimento quanto o crescimento pessoal de ambos.

2.1 Entre o sujeito e o lugar: caminhos traçados em sítios novos

Como dito anteriormente, antes de me mudar para Caucaia, desconhecia completamente a existência de Sítios Novos e das comunidades do entorno. Minha primeira experiência com a comunidade, ao iniciar as atividades como professora no Projovem, foi surpreendente. Primeiro pelo fato de presenciar pessoas se deslocando de suas casas, na maioria das vezes distantes da escola, depois de terem passado o dia inteiro trabalhando, para estudar. Segundo, por eu ter a oportunidade de vivenciar uma experiência docente completamente fora dos moldes que até então conhecia. De início, a distância foi a parte mais desafiadora, pois Sítios Novos fica a cerca de 1 hora de distância do centro da cidade de Caucaia, onde eu pegava o transporte. Na época, eu residia em um bairro afastado do centro, ou seja, precisava pegar um transporte até o centro e, de lá, outro até a comunidade. Dessa forma o trajeto se tornava mais longo e durava cerca de 1 hora e 30 minutos.

Assim como eu, muitos estudantes também lidam com a questão da distância, visto que muitos moram em localidades afastadas da escola como, por exemplo, em assentamentos, localizados no distrito de Sítios Novos⁵. Outro ponto que me chamou atenção é que, durante o mês de outubro, era comum que muitos estudantes se ausentassem da escola. Quando procurei saber a respeito, descobri que isso se dava pelo fato de nesse período ser realizado o corte da carnaúba, importante árvore da região que faz parte da economia local, principalmente para o povo indígena Tapeba⁶, que utiliza suas palhas na confecção do artesanato e o tronco na construção de suas moradias.

⁵ Lagoa da Serra (Três Iagoas), Santa Bárbara (Capine), Leni Paz, Buíque e Agrovila.

⁶ VIEIRA, L. Povo Tapeba de Caucaia realiza Festa da Carnaúba e cobra medidas de conservação. **O POVO**, 2 out. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/caucaia/2023/10/02/povo-tapeba-de-caucaia-realiza-festa-da-carnauba-e-cobra-medidas-de-conservacao.html>. Acesso em: 17 agosto de 2025.

Diante dessa compreensão, era necessário mudar a forma de avaliar esses estudantes, levando em consideração suas realidades, como, aliás, está previsto nas normativas da Educação do Campo⁷. Isso foi importante porque, enquanto docente, fui impelida a buscar outras formas de avaliação e metodologias, entendendo que o processo avaliativo aplicado no ensino regular das turmas diurnas não se aplicava às turmas da EJA.

Durante o primeiro semestre de 2017, ministrei aulas para as turmas do Projovem no Ensino Fundamental no turno da noite, e para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. Isso tornou possível o diálogo entre as práticas construídas com as turmas de EJA, práticas estas alicerçadas na pedagogia de Paulo Freire, e com as turmas do ensino regular, até porque as realidades dos estudantes possuíam semelhanças. Assim, fui (re)construindo os meus métodos de ensino, alicerçando-os em elementos que dialogassem com os múltiplos saberes oriundos das vivências desses estudantes. Para ilustrar minha fala, trago aqui um recurso que utilizei na aula da EJA – Projovem Campo, e que também utilizei na aula do 3º ano do Ensino Médio. O tema da aula era Trabalho Humano, e o recurso didático utilizado foi a música “Luta de Classes”, do grupo Cidade Negra, que vai trazer na sua letra a relação entre passado e presente da luta de classes. Após a apresentação e apropriação do tema pelos estudantes, desenvolvemos uma discussão sobre as condições de trabalho na atualidade e como isso afeta a sociedade, e muitos estudantes trouxeram exemplos do seu cotidiano, no que diz respeito ao trabalho informal realizado por muitos deles nas oliveiras da comunidade. O ponto de destaque, que considero, é que os jovens conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo proposto e suas realidades, trazendo assim para o ensino de história uma funcionalidade prática para suas vidas⁸.

Segundo dados coletados no site do IBGE⁹, o distrito de Sítios Novos foi “criado em 1904 e anexado ao município de Soure, que mais tarde passaria a denominar-se Caucaia”. Após a sua criação, Sítios Novos, junto a mais sete distritos, passou a integrar a zona rural de Caucaia, cuja história está estreitamente ligada aos povos indígenas desse território, como os Anacé e os Tapeba. Economicamente, Sítios Novos se sustenta com base na agricultura de subsistência, na criação de peixes por meio da piscicultura, na atividade oleira artesanal, no

⁷ Conferir o parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em: 18 de agosto de 2025

⁸ As informações dessa aula em questão foram retiradas de um plano de aula do caderno de planos utilizado no Projovem Campo.

⁹ IBGE, s.d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/historico>. Acessado em 13 de agosto de 2023.

pequeno comércio e na prestação de serviço público do município¹⁰. É importante destacar que, ao longo dos anos, muitas indústrias têm se instalado no entorno da localidade, a exemplos de fábricas de cimento e empresas produtoras de placas solares e pás eólicas, o que acaba por influenciar também a economia desse lugar. Inclusive, o objetivo de muitos dos jovens da comunidade é conseguir um emprego formal em alguma dessas empresas, na esperança de assegurar direitos básicos, como o salário mínimo e o vale alimentação, por exemplo.

Durante a realização da pesquisa, busquei informações que me trouxessem dados sobre a formação histórica do lugar, mas não obtive êxito. Vi nisso a possibilidade de apresentar Sítios Novos a partir do relato dos estudantes e de seus familiares. Pensava, com isso, também encontrar um caminho de reconhecimento das memórias dos moradores, em perspectiva intergeracional, interessada em compreender os caminhos de narratividades de passados formados por diferentes rotas que conduziram as pessoas aquele lugar. De que maneira as gerações nascidas naquele território explicavam-no?

Assim, foi elaborado um questionário intitulado “O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou”¹¹, no qual os estudantes escreveriam o que eles conhecem a respeito da formação do seu lugar. O objetivo desse questionário, além de apresentar a história da comunidade, é também compreender como cada um desses estudantes vê o seu lugar. O questionário foi elaborado via *Google Forms*, impresso em várias vias entregues aos estudantes para que respondessem juntamente com seus familiares. O documento possui 11 perguntas, sendo 03 objetivas e 08 subjetivas. De forma geral, tivemos 48 formulários respondidos. No entanto, 03 deles só marcaram as questões objetivas, deixando as demais sem respostas. Tivemos ainda 33 respostas monossilábicas ou genéricas, demonstrando o desconhecimento ou o desinteresse pela atividade. Assim, restaram apenas 12 questionários dos quais conseguimos extrair algumas informações que considerei mais relevantes para a pesquisa. No geral, percebe-se um aparente imenso desinteresse pelo “saber de si”, no que se refere ao território em que vivem.

As perguntas objetivas buscam informações sobre a autodeclaração, de acordo com o IBGE, a cidade de origem, e com quais pessoas esses estudantes moravam. Além dessas, perguntas como “qual a história da ocupação de Sítios Novos?” e “qual a história da

¹⁰ Informação retirada do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹¹ O título do questionário faz referência a um trecho da música “O Vagabundo”, interpretada por Altemar Dutra. No trecho original diz: “Que importa saber quem sou/Nem de onde venho, nem pra onde vou”. Fiz a readaptação mudando para “O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou”, com conotação apelativa, a fim de despertar o interesse dos jovens, considerando que também se trata de uma música popular que certamente conhecem.

comunidade em que você vive?” também fizeram parte das indagações. Esta última, importante destacar, se deu pelo fato de nem todos os estudantes da EEM Alice Moreira de Oliveira residirem em Sítios Novos. A instituição atende, também, jovens que residem nas comunidades do entorno, como Catuana, e nos já mencionados assentamentos agrários da comunidade de Sítios Novos. Entre as respostas, destaco uma na qual a/o estudante brevemente relata a história da formação da comunidade em que vive, em questão o assentamento Santa Bárbara, popularmente conhecido como Capine.

A Capine começou como uma fazenda com muitos gados etc. Aí o dono João Coelho vendeu para o Incra. O Incra tomou posse e começou a fazer casas para se tornar um assentamento. Para ganhar uma casa dessas era preciso se cadastrar no sindicato. (Estudante 1, 2025).

Em um outro questionário, obtivemos resposta semelhante na qual o/a estudante diz que a história de Sítios Novos começou quando um fazendeiro rico chegou com outras pessoas nesse território e fundaram a comunidade (Estudante 2, 2025). Somente duas das respostas obtidas citam a data de fundação da comunidade, 1904, informação esta que possivelmente foi obtida na internet, em um blog que tem algumas informações do município de Caucaia, o blog Washington Matos¹². Um outro ponto que destaco são as respostas dadas referentes à chegada desses estudantes e seus familiares às suas respectivas comunidades. Alguns relatam terem vindo de outros municípios, como São Gonçalo, Paracuru e Itapipoca.

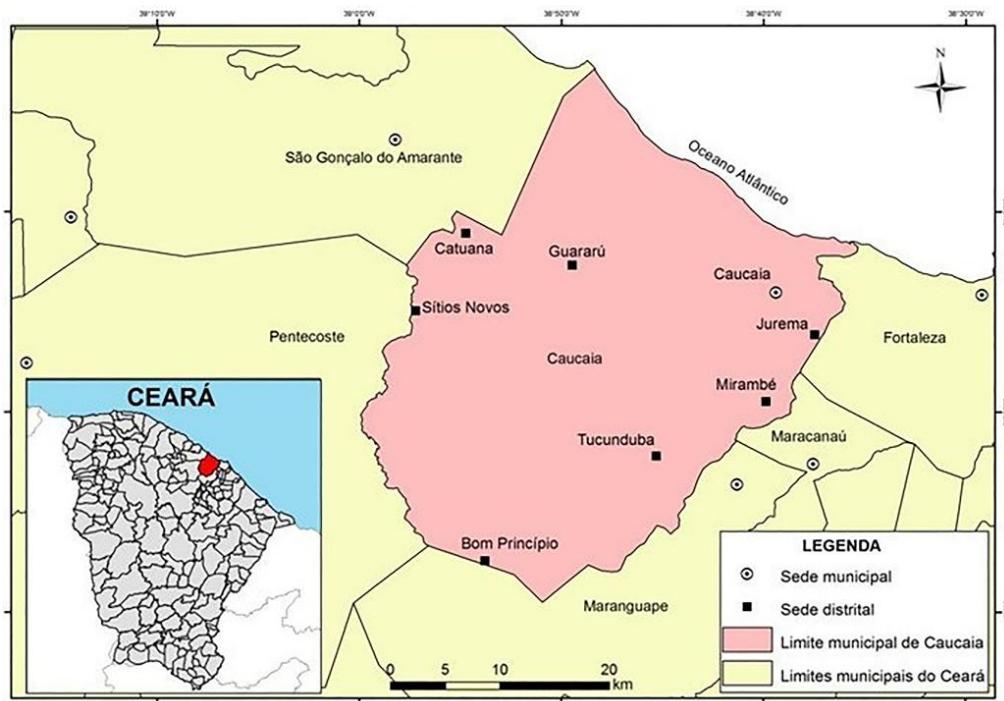
Figura 2 - Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza, 2025



Fonte: Encontra Fortaleza, 2025

¹² Disponível em: <https://caucaiace.blogspot.com/2015/06/sitios-novos.html>. Acessado no dia 12 de agosto de 2025.

Figura 3 - Mapa do município de Caucaia e seus respectivos distritos.



Fonte: (Franceschini *et al.* 2020).

Em um dos depoimentos, o/a estudante relata que motivados pelo sonho da casa própria e o desejo de uma educação de qualidade para os filhos, sua família saiu de trator da fazenda onde moravam e chegaram em Sítios Novos (Estudante 3, 2025). Já em outra declaração o/a jovem afirma que seus avós mudaram para a comunidade da Catuana por conta de trabalho, e que foram umas das primeiras famílias da localidade, residindo nela até hoje (Estudante 4, 2025). Embora curtas, essas histórias indicam camadas de dramas marcados por migrações em busca de uma vida melhor entre múltiplas temporalidades, personagens e estratégias, revelando diferentes agenciamentos desses sujeitos em meio às adversidades e às oportunidades.

Enquanto lia e relia as respostas aos formulários, uma questão martelava: a ocorrência de respostas genéricas seria fruto do pouco conhecimento que os estudantes e seus familiares têm a respeito do lugar onde vivem? Ou seria pouca importância dada ao “trabalho da escola”? Ou à própria história? As respostas vagas e hesitantes pareciam não falar apenas de desconhecimento, mas de apagamentos que atravessam gerações.

Na comunidade, o que se sabe circula mais pelos corpos e pelas conversas do que pelos papéis. Será que a história do lugar, que não é documentada ou preservada em instituições oficiais ou nos materiais didáticos, tende a se dissolver com o passar do tempo, como poeira? A completa ausência de materiais na escola para tratar das histórias do lugar, evidencia, além das lacunas históricas, um negligenciamento quanto à preservação da memória coletiva do

território. Há de se questionar a quem interessa a invisibilidade da história dessa comunidade, formada em sua maioria por agricultores, pescadores, trabalhadores assalariados e pequenos comerciantes, grupos de pessoas historicamente marginalizados, como os coletivos indígenas e quilombolas (e seus descendentes) que constituem o lugar.

Seguindo na busca por respostas e entendendo que os questionários não trouxeram informações mais consistentes sobre a história da comunidade, outra estratégia foi pensada na tentativa de obter maiores informações e gerar nos estudantes uma reflexão a respeito da ausência da história de sua comunidade. Assim, partindo da discussão da importância da memória como ferramenta para a preservação da história de um lugar e dos sujeitos que o compõem, desenvolvemos uma aula-oficina intitulada de “Um povo sem memória é um povo sem história”. A aula-oficina se apresenta como uma metodologia de ensino que busca romper com o modelo tradicional de transmissão de conteúdos, priorizando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Isabel Barca (2013, *apud* CAINELLI, 2012) explica que a aula-oficina consiste em selecionar um conteúdo, identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, propor o trabalho com fontes históricas, incentivando inferências, comparações e análises. Esse movimento permite que os estudantes construam interpretações próprias sobre o passado, mesmo que mais ou menos próximas às dos historiadores, mas que devem ser sempre valorizadas e reconceitualizadas com o auxílio do professor. Assim, a proposta promove uma aprendizagem significativa, ao considerar o aluno como sujeito ativo, capaz de refletir criticamente sobre a História e sobre sua própria relação com o mundo.

A aula-oficina “Um povo sem memória é um povo sem história”, teve duração de 02 aulas de 50 minutos cada, que foi dividida em quatro partes. Essa proposta dialoga com o pensamento de Beatriz Nascimento na medida em que apresenta a oralidade e a memória enquanto elementos essenciais para a preservação da história dos sujeitos do seu lugar. Interessava-nos compreender, na prática, como as e os estudantes iriam expressar suas identidades, suas relações com o espaço e, consequentemente, noções de consciência histórica e entico-racial.

Para Beatriz Nascimento (2021), a ausência de uma historicidade escrita sobre o povo negro exigira um esforço da memória como forma de resistência. Entendemos com isso que a oralidade e as memórias compartilhadas foram no passado e são no presente recursos fundamentais para que as histórias não se percam totalmente ao longo do tempo. É através desses recursos que os sujeitos historicamente silenciados reafirmam sua identidade, assumindo o protagonismo na construção de sua trajetória histórica e social.

Num primeiro momento da oficina, foi apresentado o tema da atividade e, a fim de iniciarmos a discussão, uma pergunta provocativa foi lançada: o que acontece com um povo quando a história do seu lugar não é contada? Enquanto os estudantes respondiam oralmente a essa questão, suas respostas eram registradas no quadro. Dentre algumas respostas dadas, a que apareceu com mais frequência foi: “esse povo não será lembrado”. Num segundo momento, os questionários respondidos anteriormente foram redistribuídos entre os estudantes, com o objetivo de instigá-los a pensar o porquê de as respostas referentes à comunidade terem sido superficiais ou mesmo inexistentes. Neste momento, também foi apresentado aos estudantes, através de um slide, os conceitos de história e de memória e a importância da relação entre eles no processo de preservação da história de um povo/lugar. Aqui, trabalhamos em perspectiva contra hegemônica, provocando nesses conceitos chaves estruturantes da operação historiográfica seus lugares de produção, circulação e consumo. Como pensar o passado e suas operações no presente por estes estudantes, para além do livro didático e da história disciplinar? Esta foi uma questão orientadora desta experiência.

Na terceira etapa da atividade, após a reflexão e comentários a respeito das respostas dos questionários e a compreensão dos conceitos trabalhados, foi lançada uma última provocação: “o que podemos fazer para que a comunidade conheça sua própria história?” Dentre as respostas dadas, tivemos: “buscar conhecer o seu passado” e “registrar em um documento toda história importante para não se perder”. Após um breve debate, nos encaminhamos para a quarta e última parte da atividade, a criação de uma árvore da memória desenhada em uma cartolina pelos próprios estudantes. Nela, cada estudante registrou por meio de texto ou desenho uma memória ou história que ouviu falar, seja de um familiar ou de alguém próximo, sobre a localidade. A copa da árvore foi preenchida com textos e alguns desenhos feitos pelos jovens. Este foi um momento muito importante porque, além da troca de informação, os estudantes também exploraram a criatividade com desenhos, histórias e escritas narradas, potencializando a dimensão lúdica e criativa da atividade, pois os estudantes exploraram sua criatividade com desenhos e histórias que ouviram a respeito da comunidade, eventualmente entrecruzando-as, e dando conta também da importância da oralidade e da capacidade de contar.

Dentre os relatos fixados na copa da árvore, temos um que diz que a comunidade em algum momento iria ser um aterro sanitário. Outro diz que a origem da comunidade está no açude que abastece toda a região, cujo objetivo da sua construção fora o de subsidiar o porto do Pecém, localizado no município de São Gonçalo do Amarante-CE. Ainda sobre o açude de Sítios Novos, os estudantes disseram que foi construído no lugar onde havia uma comunidade,

e que as pessoas dessa localidade foram deslocadas para a agrovila, construída com o propósito de abrigar essas famílias, que em sua maioria eram agricultores. Não era novidade para mim que o desejo da maioria desses jovens é ir embora da comunidade, já que, segundo alguns depoimentos, poucos são os atrativos oferecidos na localidade, e o fato de estar distante da sede dificulta inclusive a possibilidade de muitos entrarem em um curso de nível superior. Além disso, a realidade que muitos enfrentam os colocam no lugar de optarem pelo trabalho ao invés de dar continuidade aos estudos.

Figura 4 - Criação da Árvore da Memória.



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Observando os questionários respondidos, o resultado da árvore da memória e os diálogos que surgiram ao longo da realização dessa pesquisa, é possível inferir que, para muitos desses jovens, a comunidade se configura como um lugar de passagem, do qual pouco sabem a história e que pouco lhes interessa saber. Que broto apostaria em fortalecer raízes quando o sonho é crescer na terra de um outro lugar? Somado a isso, a ausência de iniciativas por parte dos órgãos responsáveis em proporcionar projetos que estimulem a pesquisa e a valorização da história local, bem como a construção de uma memória coletiva, que valorizem a história desse lugar, contribui para o apagamento da trajetória dessa comunidade e de seus moradores. Mesmo diante da escassez de recursos, da falta de estruturas adequadas e das sucessivas tentativas de invisibilização, essas pessoas seguem existindo e resistindo, sustentando sua presença com dignidade e força ao longo dos anos, ressignificando-a.

2.2 EEM Alice Moreira de Oliveira: construindo saberes e tecendo memórias

Pensar a escola e todos os sujeitos que a compõem é pensar na construção de uma cultura escolar. Buscando compreender os processos pelos quais a compreensão de cultura

como sendo algo intríssicamente ligado aos sujeitos que partilham entre si saberes e costumes dos quais resultam em um “produto histórico de um determinado período da sociedade”, a reflexão sobre cultura histórica e cultura escolar, feita por Auxiliadora Schimid (2012), nos dá suporte para compreender o papel da EEM Alice Moreira de Oliveira no processo de construção de identidades e memórias coletivas. Segundo Schmidt (2012), a cultura histórica deve ser entendida como o conjunto de práticas, linguagens e representações por meio das quais os sujeitos estabelecem relações com o passado, atribuindo sentido ao presente e projetando o futuro. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de mediação, pois é nela que diferentes expressões da cultura histórica se encontram e se transformam em aprendizagens significativas.

Ao mesmo tempo, a cultura escolar, como destaca Forquin (1993, *apud* SCHMIDT, 2012), não se resume apenas a conteúdos prescritos em currículos e manuais, mas envolve também as práticas cotidianas, as normas implícitas e as interações que constituem a vida escolar. Isso significa que na escola Alice Moreira de Oliveira os saberes juvenis, as experiências trazidas da comunidade e os debates promovidos no espaço escolar se entrelaçam, produzindo novas formas de pertencimento e identidade. Nesse sentido, a escola não apenas transmite conhecimento, mas participa da produção de cultura e de múltiplos saberes, na medida em que os jovens ressignificam suas vivências e constroem sentidos próprios para sua trajetória escolar.

A relação entre cultura histórica e cultura escolar possibilita compreender de que forma a escola pode atuar como um espaço de formação da consciência histórica dos estudantes. Para Rüsen (1994, p. 3), “a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade”. Isso significa que, ao vivenciarem experiências na escola – sejam elas ligadas a projetos pedagógicos, práticas culturais ou mesmo às interações do cotidiano – os jovens constroem uma percepção de si e do mundo que articula memória, identidade e expectativas de futuro.

A Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira – A.M.O – como carinhosamente é chamada por seus estudantes e funcionários, representa, para a comunidade de Sítios Novos e seu entorno, não só um espaço onde se vai para aprender, mas também um lugar de encontros, onde as trocas acontecem, onde há possibilidades de vivências que promovem uma afetividade e influenciam na construção de suas identidades pessoais e coletiva. Considerando que a comunidade não possui muitos atrativos culturais, espaços nos quais os jovens se encontraram para socializarem o seu cotidiano, é na escola que isso acontece. É nesse espaço que os jovens socializam suas vivências, compartilhando experiências que trazem de

casa, da rua, das redes sociais, da mídia e de outros contextos que compõem seu cotidiano. A escola funciona também como um lugar que acolhe a comunidade. Nela, atividades culturais como aulas de capoeira, ou debates e discussões voltadas para área da saúde, como palestras sobre gravidez na adolescência, sexualidade e campanhas de vacinação, fazem parte da rotina escolar.

A escola, apesar de cercada por muros, não está isolada da realidade que a cerca. Pelo contrário, ela é constantemente atravessada pelas influências do mundo exterior, tais como conflitos e tensões territoriais, valores e possibilidades outras. Assim como são influenciados por esse mundo externo, os jovens também ressignificam essas vivências, a partir de suas trajetórias individuais, que são profundamente atravessadas por questões de classe, raça, gênero, território, entre outras. Compreendemos a escola como um espaço formativo que atua tanto como espelho quanto como encruzilhada: reflete o mundo, mas também oferece possibilidades de novos caminhos. Por isso, é preciso reconhecer que os saberes juvenis não chegam prontos à escola – eles são construídos em diálogo, e a instituição deve ser um espaço onde essas múltiplas vozes possam ecoar e ser valorizadas.

Quando cheguei na escola, em 2017, tinha uma mínima compreensão do seu funcionamento, já que trabalhava no prédio ao lado – que pertence ao Ensino Fundamental – com as turmas do Projovem Campo. Inclusive, era professora da EJA de pais de alunos que passei a ensinar no Ensino Médio. Isso foi uma experiência única na minha vida, porque até então nunca tinha pensado nessa possibilidade. Na época, tomei conhecimento que essa era a única escola da região que ofertava o Ensino Médio, e que o prédio havia sido construído em 2009, tornando realidade o sonho da comunidade, conforme consta no Plano Político Pedagógico da instituição.

Em 1º de julho de 2009, oficialmente surge a Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira. Sonho antigo da sociedade sítionovense, que até então sentia as dificuldades que seus filhos viviam, quando na busca de uma vida melhor através da educação, tinham que estudar em um ambiente inóspito, sem qualquer condição que propiciasse o sucesso do processo ensino aprendizagem. (PPP EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA, 2020, p. 5).

A criação da EEM Alice Moreira de Oliveira representou a materialização da luta encabeçada pela comunidade, pelos professores, gestores e estudantes que até então assistiam aula no único clube social da região, como informado no PPP.

Até a construção do novo prédio, a Escola funcionou em condições por demais adversas, tendo suas salas de aula improvisadas em um espaço que abrigava o clube social da localidade, sem qualquer infraestrutura que pudesse contribuir para o aprendizado dos alunos e a excelência docente. (PPP EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA, 2020, p. 14)

Ao longo dos anos, a instituição passou por mudanças significativas em sua estrutura, a fim de possibilitar aos estudantes um ambiente adequado para o processo de aprendizagem. Hoje a escola conta com 6 salas de aulas em funcionamento, todas equipadas com ar condicionado, e 2 em construção. Além disso, na última reforma foi construída uma cantina e feito um melhoramento da sala de leitura. O que infelizmente a instituição não tem, até porque o espaço é pequeno – conta apenas com um pequeno pátio – é uma quadra de esportes. Para a realização de jogos e eventos maiores, o espaço utilizado é a quadra da escola municipal, que fica ao lado. Assim como ocorre em muitas escolas da localidade, não há projetos atrativos para os estudantes, principalmente pelo fato de que as atividades que seriam realizadas no contraturno não acontecem em virtude das distâncias, pois se o estudante vai para a escola no turno da manhã, fica inviável para ele voltar para realizar uma outra atividade no turno da tarde, tendo em vista que pela manhã as aulas se iniciam às 7h e encerram às 11h e 30 minutos, os jovens não conseguiriam chegar em casa em tempo hábil de fazer uma refeição e voltar para pegar o transporte escolar às 12h.

Esse cenário contribui para um maior desinteresse desses jovens pela vida acadêmica, já que a realidade em que se encontram não lhes apresenta maiores atrativos e/ou possibilidades de continuidade dos estudos tendo em vista uma graduação. A maioria deles querem apenas concluir o Ensino Médio, mas até esse objetivo ficado cada vez mais difícil de ser realizado ao longo dos anos, pois somada a essa realidade precária, o aumento da criminalidade nessa região cresceu bastante, e isso obriga muitos dos jovens a abandonar os estudos por conta das rivalidades territoriais. Como dito anteriormente, a distância da comunidade para a sede, onde há a universidade mais próxima – uma universidade particular –, mina ainda mais a possibilidade de crescimento profissional desses jovens. Aqueles cujos pais e responsáveis tinham melhores condições encaminharam seus filhos para viver com parentes que moram em Caucaia ou Fortaleza. Esse cenário evidencia as dificuldades enfrentadas por comunidades distantes, mas principalmente a negação de um direito básico: o acesso à educação pública de qualidade no próprio território.

A Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira desempenha um papel crucial para os jovens do distrito de Sítios Novos e das comunidades no entorno, pois, como dito anteriormente, é a única instituição de Ensino Médio da região. Sua existência garante que muitos estudantes, especialmente aqueles oriundos de famílias agricultoras, pescadoras e trabalhadoras assalariadas, possam continuar seus estudos sem precisar enfrentar longos deslocamentos para a sede. Mais do que um local de aprendizagem formal, a escola se torna um

ponto de encontro, socialização e construção de vínculos comunitários, atuando como referência cultural e formativa.

Figura 5 - Fachada da Escola.



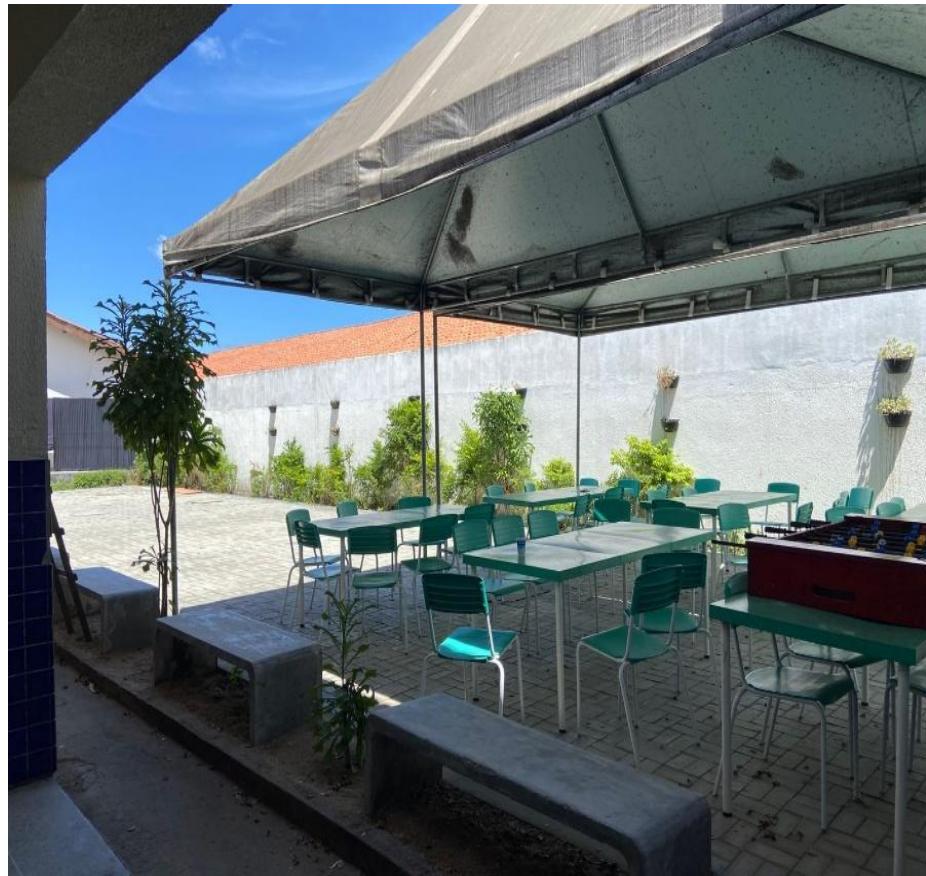
Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figura 6 - Corredor de acesso



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figura 7 - Área de convivência 1



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 8 - Pátio escolar



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Figura 9 - Cantina



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 10 - Área de convivência 2



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Figura 11 - Sala de multimeios



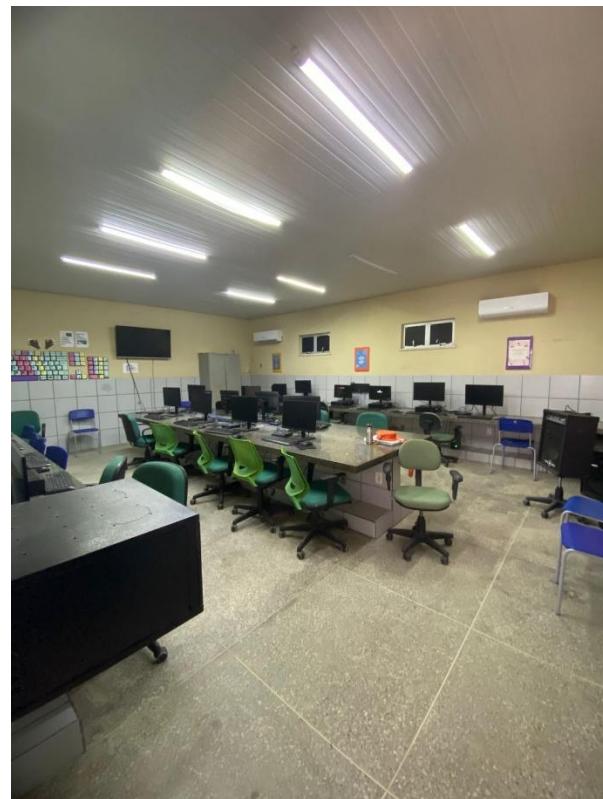
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 12 - Laboratório de ciências



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 13 - Laboratório de Informática



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 14 - Sala de aula



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 15 - Sala dos professores



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ao longo da realização da pesquisa, desde a elaboração dos formulários à aplicação da oficina, percebi na escuta ativa e na oralidade uma importante ferramenta contra o modelo de sociedade ocidental que nos foi imposto a partir do processo de colonização. As experiências compartilhadas pelos estudantes dentro da sala de aula funcionam como um motor propulsor na busca por um modelo de educação que dê ouvidos à diversidade da qual a escola é feita, que dialogue com os múltiplos saberes e que acolha as diferentes realidades dos estudantes, lhes mostrando que a escola é o espaço capaz de oferecer possibilidades, mas que também é formada a partir do lugar na qual está inserida. Não é a escola que faz a comunidade, é a comunidade que faz a escola, pois é a partir dela que surgem os saberes que não estão nos livros, as histórias silenciadas e invisibilizadas. Desenvolver uma pedagogia que compreenda e desenvolva essa premissa é fundamental para uma educação transformadora e inclusiva, que valoriza a diversidade e o multiculturalismo. Para Bell Hooks (2017, p. 56), “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Partindo dessa compreensão, é possível inferir que as experiências trocadas em sala de aula despertaram nos estudantes um maior envolvimento e interesse por conhecer e compartilhar a história do seu lugar, pois também se sentiram

responsáveis por construir e registrar essa história, vendo na escola um espaço capaz de contribuir nessa construção.

No capítulo seguinte, abordaremos a trajetória da luta por educação dos povos não-brancos neste país, considerando inúmeras estratégias e conquistas dos povos negros e indígenas para construção de referenciais educacionais formais que deem conta de suas especificidades. Na medida em que refletimos sobre a dimensão eurocêntrica deste legado, discutindo alguns conceitos-chaves, acessamos também as narrativas de empoderamento dos outros povos que apostam em projetos de sociedade marcados pela consciência histórica racializada.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA ALIADO À CONSCIÊNCIA RACIAL E HISTÓRICA NO PROCESSO DE POSITIVAÇÃO E AUTORRECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA.

O processo de colonização, somado à escravidão no Brasil, deixou profundas marcas na população negra e indígena, que enfrenta cotidianamente o racismo, responsável pela reprodução das desigualdades nos campos da saúde, da cultura, da economia e da educação. Essas marcas evidenciam como o racismo opera na sociedade brasileira em várias nuances. A história desses povos não se inicia com a escravidão, como tem sido propagado erroneamente há anos, o que, infelizmente, se trata de uma narrativa hegemônica no imaginário nacional. Muitos materiais didáticos e narrativas presentes no repertório de boa parte das pessoas reforçam essa versão quando trazem em suas páginas e suas falas a história da população negra e indígena a partir da chegada dos colonizadores em solo brasileiro e da posterior experiência da escravidão. Povos africanos originários e seus descendentes possuem histórias, culturas, organizações sociais, justiça e saberes próprios, saberes estes que integram o que podemos chamar de patrimônio civilizacional brasileiro. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os mecanismos que sustentam e reproduzem essa narrativa hegemônica ao longo do tempo. A escola, e em especial os livros didáticos, desempenham um papel central nesse processo, pois funcionam como instrumentos de socialização de saberes e de legitimação de determinadas memórias em detrimento de outras. Assim, compreender como esses materiais têm sido historicamente atravessados pela colonialidade do saber permite identificar de que forma contribuíram para o apagamento das experiências africanas e afro-brasileiras e para a manutenção de hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira.

A análise sobre a presença de africanos e afrodescendentes nos livros didáticos evidencia que esses materiais escolares foram historicamente utilizados como instrumentos de reprodução de discursos racializados. Ao investigar produções do Brasil e de Moçambique no período de 1950 a 1995, Conceição (2015) ressalta que tais manuais estiveram profundamente ligados à colonialidade do saber, reforçando perspectivas eurocêntricas e apagando a centralidade da experiência africana e afro-brasileira na história. A autora enfatiza que a “matriz de discursos racializantes e suas reverberações em livros didáticos de História, no Brasil e em Moçambique, marcam a colonialidade de uma visão antes de tudo atrelada a uma episteme monotópica e a uma visão de História Ocidental” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 8).

Cabe destacar que a problemática racial no ensino de história não se restringe ao passado colonial, mas permanece presente nas práticas escolares e sociais contemporâneas. Como observa Conceição (2015), mesmo no pós-independência de Moçambique ou no pós-

abolição no Brasil, a permanência de visões eurocêntricas se atualiza em novos contextos, revelando a complexidade das problemáticas que permeiam a herança do colonialismo. Isso evidencia que o enfrentamento do racismo demanda não apenas revisões de conteúdo, mas também transformações epistemológicas e pedagógicas que rompam com a lógica colonial. Assim, problematizar o papel dos livros didáticos se torna fundamental para desvelar as continuidades do racismo estrutural no espaço escolar e para pensar possibilidades de ruptura com tais narrativas.

Diante dessa persistência das visões eurocêntricas e da necessidade de transformação pedagógica, se torna cada vez mais evidente que a ação escolar não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos sem proporcionar a formação de uma consciência crítica, mas deve também pautar-se em princípios legais que promovam a equidade racial. Nesse sentido, a legislação brasileira oferece um marco normativo importante para a construção de práticas antirracistas, indicando caminhos institucionais para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Analizando a legislação vigente temos, já na Constituição de 1988, o apontamento para o exercício de práticas pedagógicas antirracistas como fundamentais à formação básica de todas as pessoas. A exemplo disso são os artigos 205 e 206, que estabelecem objetivos e princípios da educação como direito fundamental e registram textualmente que a Constituição deve visar o pleno desenvolvimento das e dos estudantes e o seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

Em diálogo com esse entendimento, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), a obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade (MENEZES, 2001). Elementos que também apontam a escola como um espaço social de gestão democrática participativa, que tem como missão oferecer uma educação que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes, visando formar seres autônomos, com identidade, consciência de seus direitos e deveres, e capazes de se posicionar no mundo onde vivem, exercendo cidadania, sendo críticos e criativos.

Na mesma linha de entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, corrobora com esse princípio:

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

A gradual transformação na educação brasileira, no que diz respeito à população negra, ocorre dentro de um cenário específico: “a Lei nº 10.639, uma ação afirmativa sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003. Essa Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas da educação básica” (Nilma Lino, 2008). Essa mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge como resposta às reivindicações do Movimento Negro pela educação. Ainda, nesse escopo

Após o sancionamento da lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica. (GOMES, 2008).

Ainda que tenham ocorridos avanços na Constituição de 1988 e nas demais leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, as práticas que perpetuam estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas do país ainda continuam presentes nas escolas. A fim de promover uma educação plural, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, incluindo o estudo da história e cultura indígenas na educação básica. Portanto, a criação desses marcos legais evidenciam a luta histórica dos coletivos negros e indígenas por uma educação que atenda às suas demandas antigas. E, por isso, criar e executar estratégias educacionais que atendam a essas reivindicações se faz urgente, assim como o comprometimento das instituições de ensino e a criação de políticas públicas e educacionais voltadas para a valorização desses coletivos no mundo da produção, circulação e consumo de conhecimentos. Estas normativas fazem relação direta também com o território em que estamos realizando a pesquisa, na medida em que se trata majoritariamente de um público cuja racialização é subalternizada.

Como já dito anteriormente, ao fazermos uma análise da história do Brasil, é possível identificar que as reivindicações desses grupos, para que o estudo da história das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas entrasse na pauta das discussões, não é algo recente. Em seus estudos, Nilma Lino (2017) salienta que o movimento negro politicamente organizado surge no Brasil por volta de 1970. No entanto, negros e negras, em 1940, já traziam à tona a necessidade de colocar na agenda nacional a história do povo negro a partir da sua própria ótica e não mais da ótica eurocêntrica (Bulhões, 2018).

A emergência em se discutir essa temática nos espaços de educação formal, como escolas e universidades, se torna evidente a partir do momento em que ainda temos na

construção dos currículos uma visão de conhecimento expressivamente pautada por um olhar eurocêntrico, que supervaloriza a cultura europeia em detrimento da história das culturas africana e afro-brasileiras. Entendemos que “em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente” Arroyo (2013, p. 15). Neste trecho, o autor nos convida a refletir sobre o lugar que o currículo ocupa no sistema escolar, sendo visto como algo central e imutável, não podendo ser alterado ou questionado. Apesar de ser fundamental para estruturar o trabalho docente, devemos ter em mente que o currículo não deve ser tratado com tanta rigidez, mas sim como uma importante ferramenta a serviço da educação pautada na diversidade dos saberes, assentado numa dimensão dinâmica. No entanto, esse engessamento do currículo se deve ao fato de que a escola ainda é vista como um espaço cuja finalidade é cumprir com um currículo pré-estabelecido e criado, na maioria das vezes, por sujeitos que não estão em contato com as realidades e as diversidades presentes nesse espaço.

Conhecimentos são reproduzidos, e na maioria das vezes destacam aqueles que há tempos seguem ocupando esse lugar: os povos brancos, descendentes dos colonizadores, principais autores das narrativas fundacionais do Brasil. Para além de cumprir esse currículo, muitos educadores e educadoras, na maior parte das vezes, como nos mostra Souza (2012), não recebem o devido suporte dos seus gestores para trabalhar a história plural do povo negro e, quando o fazem, isso ocorre de forma individual e pontual, ou seja, se atendo a datas comemorativas, como o 20 de novembro, dia da Consciência Negra, e o 13 de maio, “abolição” da escravidão, datas inseridas no calendário nacional. Isso se dá por diferentes fatores, dentre os quais cabe citar o desconhecimento sobre o assunto e/ou dificuldade em buscar materiais didáticos e desenvolver metodologias que deem conta da temática. Atrelado a isso, ainda temos a questão do conteúdo programático, que já é pré-estabelecido para cada disciplina e série, o qual o/a professor/a é orientado/a a executar até o final de cada ano letivo. Ainda citando Arroyo:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (Arroyo, 2013, p. 15).

Dito isto, problematizar a construção desse currículo e, por conseguinte, o conhecimento que chega nesse ambiente tão diverso que é a sala de aula é parte fundamental

no processo de uma educação pautada na valorização dos diferentes sujeitos e histórias que atravessam esse lugar.

Pensar em políticas educacionais que contemplam a história de outros sujeitos que nunca foram colocados no centro da discussão numa perspectiva de autonomia e autodeterminação, como o povo negro, é pensar também em como se deu e como se dá o processo de escolarização de negros e negras ao longo da história do Brasil. É sabido que o acesso à educação formal foi negado às pessoas negras durante muito tempo, inclusive com o aval do Estado, conforme estabelecido no Artigo 3º da Lei nº 1/1837¹³. Essa proibição, atrelada a tantos outros mecanismos de exclusão, historicamente deixou a população negra em desvantagem. Primeiro por não poder ter acesso às escolas públicas e, depois, quando o acesso veio, não chegou junto à reparação do tempo que foi usurpado. Não obstante, ainda tinha o estudo da história dos colonizadores como foco principal dessa educação. Ou seja, não houve uma preocupação em inserir esses sujeitos na historiografia nacional enquanto protagonistas das suas histórias.

No entanto, estes entraves não impediram o povo negro de criar estratégias voltadas para a educação na qual pudessem se ver. A exemplo disso, podemos citar aqui a criação de escolas alternativas e da educação quilombola. Dessa forma, como bem destaca Bulhões (2018, p. 28), “os sistemas educacionais fazem parte da história da humanidade e, portanto, são elementos presentes em todas as sociedades”. Ainda segundo o autor, “pensar em educação quilombola ou em educação indígena significa situar processos educativos próprios de um povo que, diante de suas demandas e necessidades, elaboram seus mecanismos endógenos de construção e transmissão de conhecimentos” (BULHÕES, 2018).

Mas de que forma as instituições de ensino formal enxergam as pedagogias desenvolvidas na educação quilombola? É possível que haja uma coexistência dos saberes produzidos por esta educação com os saberes da educação formal sem que a escola desrespeite ou desvalorize as práticas que fogem do modelo eurocêntrico? Mesmo que essa integração seja algo desejado, a realidade nos mostra que, na maioria das vezes, ocorre o contrário: um apagamento sistemático dessas pedagogias, que são frequentemente vistas como não legítimas ou incompatíveis com o ensino formal. Esse fenômeno reflete o discurso hegemônico no qual o modelo educacional estruturado se dá a partir de valores e epistemologias eurocentradas que historicamente desqualificam saberes oriundos de povos indígenas, africanos e de outras

¹³ Esse documento estabelecia que os escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos estavam proibidos de frequentar as escolas públicas.

matrizes culturais não ocidentais. Assim, a educação quilombola, ao invés de ser reconhecida como uma forma legítima de construção do conhecimento, enfrenta desafios constantes para se afirmar dentro de um sistema que privilegia narrativas e metodologias ocidentais.

Considerando o que foi apresentado, é nosso dever questionar, como bem nos orienta Bulhões (2018, p. 29), para quem e a quais interesses a escola tem se direcionado. Quais são os possíveis impactos nas identidades, memórias e narrativas sociais ao criar e narrar novas histórias, utilizando diferentes sujeitos, métodos e perspectivas? Acreditamos que pensar em outras abordagens, outros conteúdos nos quais haja a valorização de identidades outras, é um caminho a ser trilhado para que saberes nos quais os sujeitos envolvidos nesse processo sejam construídos. Aqui, destacamos que discentes e docentes devem se perceber protagonistas dessas histórias.

Discutir a educação para as relações étnico-raciais na escola é estar ciente de que muitos são os entraves que cercam essa temática dentro do ambiente escolar. Isto porque as análises indicam que ainda há desafios a serem superados na formação dos profissionais da educação, seja a nível básico ou continuado, bem como na falta de comunicação e por vezes num distanciamento entre o que é produzido na academia e a criação do currículo escolar. Diante do exposto, entendemos que a efetivação das leis desafia novas formas de pensar a construção da identidade brasileira, colocando em xeque os saberes perpetrados pela historiografia oficial e abrindo espaço para se trabalhar a diversidade e a pluralidade étnica e cultural do Brasil. É dever da escola apresentar aos seus/suas educandos/as novas perspectivas de se pensar e construir essa pluralidade, respeitando e valorizando a diversidade da qual fazem parte. Ainda no que diz respeito à escola, Nilma Lino afirma:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Ao nos debruçarmos sobre narrativas e materiais didáticos, é grande o volume de informações que relegam ao povo negro meras contribuições no campo da formação cultural do Brasil, como por exemplo na culinária, na dança e no vocabulário, ignorando sua expressiva participação na construção do país, nos diferentes campos de atuação, que vão desde a ciência à economia. A maioria das narrativas e materiais didáticos colocam somente os povos brancos como responsáveis por todas as estruturas significativas na sociedade brasileira. Sobre isso, Beatriz diz:

Quando observo o estardalhaço e certo modismo em torno da consciência racial do negro, pergunto às Juremas que existem dentro de mim e as que cruzo nas ruas, o que pra nós representa essa “consciência racial”, que gira em torno da salvaguarda e preservação da cultura “folclórica” do negro, ou então da preservação da ingenuidade, do despojamento, da despretensão, da ausência previamente estabelecida do bem e do mal, da alegria, e de outras coisas que dizem pertencer intrinsecamente ao negro (Nascimento, 2022, p. 186)

Ao nos debruçarmos sobre o texto de Beatriz Nascimento, identificamos nela uma crítica ao esvaziamento do que é a consciência racial¹⁴ do negro, a partir do que é posto pelas pessoas brancas, que ao reduzir a consciência racial a elementos folclorizados ou a estereótipos romantizados, faz com que se perca a dimensão histórica e política que poderia impulsionar mudanças sociais efetivas. Para que as mudanças nesse cenário aconteçam é necessário e urgente adotar abordagens que rompam com o reducionismo e o enfoque eurocêntrico e que abra espaço para outras perspectivas e possibilidades de leitura de mundo.

Observando o texto da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, percebemos alguns pontos que carecem de uma análise crítica como, por exemplo, a expressão “resgatando contribuições nas áreas sociais”, pressupondo ser possível recuperar algo que ficou preso no passado. Seguindo com as observações, destacamos também o ponto em que a referida lei recomenda que os temas sejam trabalhados em disciplinas específicas, como na história, por exemplo, deixando de registrar a necessária obrigação de sua aplicação noutras áreas do conhecimento. Não obstante, é sobretudo na disciplina de história em que são encontradas pesquisas e trabalhos que buscam atender às demandas da legislação, mas ainda assim há situações em que esse ensino recai na armadilha de uma história única ao abordar a diversidade entre os povos negros ou no próprio continente africano, por meio da ênfase em algumas civilizações em detrimento de outras. Isso contribui para a perpetuação de narrativas que podem vir a propagar o discurso de um imaginário que coloca a população negra em condição do que podemos chamar de vulnerabilidade histórica.

Não esqueçamos que dentre os objetivos do ensino de História comprometidos com uma educação democrática e com respeito à diversidade está o de superar os aspectos racistas que ainda se escamoteiam nos currículos da educação básica, os quais continuam a excluir sujeitos e temas, perpetuando imaginários excludentes que estão em conformidade com as primeiras definições político-ideológicas para o ensino de história no Brasil. Com base nas

¹⁴ Compreende-se que consciência racial é a capacidade crítica desenvolvida por pessoas negras sobre si mesmas, sua história e seu lugar na sociedade, entendendo como o racismo molda comportamentos, relações e oportunidades. Essa consciência não se resume a reconhecer que existe racismo, mas implica compreender de que forma ele se reflete internamente, influencia a identidade e afeta a autoestima, buscando romper com as visões estereotipadas e simplistas impostas historicamente a esse grupo social.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, efetivar o reconhecimento e a promoção dos direitos da população negra “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p.12). É imprescindível, portanto, ampliar o espaço destinado à história nacional, incluindo outras influências além da europeia, e reconhecer as identidades étnico-raciais que historicamente foram negligenciadas, vítimas de diversas formas de violência simbólica que as subjugam e ainda as inferiorizam. Sobre isso, cabe citar Beatriz:

Propomos a nós mesmos e aos negros brasileiros que, num esforço comum, tentemos compreender e expor as características do preconceito racial no nosso comportamento, na nossa maneira de ser, de como ele se reflete em nós. Procuremos caracterizar isso não somente com repetições de situações, mas com uma interpretação fidedigna acerca dos reflexos do racismo em nós, a fim de que nos integremos na “consciência nacional” não como objetos de estudo, mumificados por força de uma omissão e de uma dependência de pensamento que não fez mais que perpetuar o status quo ao qual estamos submetidos historicamente. (Nascimento, 2021, p. 48)

Dessa forma, mais do que inserir no currículo escolar conteúdos que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana, é de suma importância promover mudanças que alcancem tanto as práticas institucionais quanto as vivências individuais. As diretrizes apontam para urgência de políticas educacionais que valorizem a diversidade e combatam as desigualdades. Mas, Beatriz Nascimento nos lembra que é importante olhar para dentro e refletir criticamente como o racismo tem o poder de mudar nossas atitudes, identidades e modos de pensar. É somente a partir da articulação entre a transformação curricular e a consciência racial acerca dos impactos do racismo em nossas trajetórias que será possível romper com a lógica histórica da tentativa de apagamento e silenciamento do povo negro, garantindo com isso espaço para a ampla participação direta desses sujeitos na construção da consciência nacional¹⁵.

Os avanços no campo da educação são resultados das reivindicações dos movimentos sociais e dos debates que surgiram no século XIX, contestando a historiografia “oficial” e propondo uma reescrita historiográfica na qual o povo negro apareça enquanto protagonista da sua história. Ainda sobre esses movimentos sociais, Arroyo nos diz que são:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações

¹⁵ Leia-se consciência nacional como sendo a percepção crítica da sociedade sobre sua própria história e identidade, que reconhece e valoriza os grupos historicamente excluídos, possibilitando que os negros atuem como sujeitos ativos na construção da narrativa nacional e promovendo transformações que rompam com a lógica racista presente no imaginário do povo brasileiro.

coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (Arroyo, 2013, p. 11)

No que diz respeito ao século XIX, sabemos que este período é marcado também pela forte presença do modelo de nacionalidade desenhado para o Brasil: um modelo branco e eurocentrado. Como bem enfatiza Bulhões (2018, p. 32) “[...] é importante lembrar que a História é um campo de disputas e que as narrativas que construímos, acessamos ou invisibilizamos são resultados de tensões dos projetos de sociedade em marcha”.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante destacar que, assim como a história, o currículo também é um lugar de disputas, pois é um espaço que, além de orientar, regula o processo de ensino-aprendizagem, organiza e define conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas a fim de proporcionar a formação integral das e dos estudantes em suas diferentes etapas educacionais. Ele funciona como um referencial para os professores, direcionando o planejamento das aulas, a seleção de métodos de ensino e a avaliação do aprendizado de cada estudante.

Portanto, o currículo, especialmente o currículo engajado, surge nesse lugar como um espaço de possibilidades, capaz de inserir e/ou modificar as propostas educacionais que atendam aos interesses de uma educação pautada na valorização da diversidade de saberes e de sujeitos. Arroyo (2013, p.13) nos diz que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Isso nos traz a seguinte reflexão: como inserir a história e cultura do povo negro sem recair no discurso reducionista da ideia de “contribuições” ou relegar essa temática a datas específicas como, por exemplo, o 20 de novembro? Sobre isso, nos valemos aqui do pensamento de Beatriz Nasimento (2021, p. 48) quando ela sabiamente diz: “É tempo de falarmos de nós mesmos não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação”.

Dialogando com pesquisadores e pesquisadoras da temática é possível encontrar caminhos que tragam à luz estudos que insiram a história e cultura do povo negro a partir de suas próprias perspectivas e de forma transversal e contínua, respeitando e valorizando a multiplicidade de saberes oriundos de suas trajetórias de vida. Assim sendo, a sala de aula se torna um lugar propício para a discussão e (re)construção de conceitos que dialoguem com a proposta de um ensino de história comprometido com a formação crítica dos e das estudantes e que trabalhe a diversidade histórica e cultural do Brasil. Para Arroyo (2013, p. 13) “a sala de

aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar". Ainda no que diz respeito a esse espaço, ressaltamos que é um universo permeado por sujeitos diversos carregados de particularidades e histórias que os atravessam ao longo de suas trajetórias de vida. É também neste ambiente que há trocas de saberes e vivências oriundas da realidade na qual esses estudantes estão inseridos, realidades que na maioria das vezes é repleta de racismo e inferiorização de suas identidades étnicas, seja na escola, nos espaços de lazer, na mídia e nas redes sociais. A falta de uma representação positiva ou a esteriotipação dessa representação levam os estudantes a não se sentirem ou a se recusarem pertencer a determinados grupos raciais.

Ao longo da minha trajetória enquanto mulher negra professora de história, tenho acompanhando alguns avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais, posto que durante a minha vida de estudante da educação básica os conteúdos trabalhados na disciplina de história se restringiam praticamente ao legado da escravidão no Brasil, ao discurso que enaltecia a princesa Isabel como a grande "libertadora" dos escravos e a como as pessoas negras "contribuíram" com a sua dança e culinária para a cultura brasileira. É importante ressaltar que os materiais didáticos, repletos de estereótipos que reforçavam esse discurso, seguidos de uma formação docente que não questionava a centralidade e o favoritismo dado aos sujeitos brancos e sua respectiva cultura, contribuíram na perpetuação dessas narrativas ainda presentes no imaginário de muitas pessoas.

Passados os anos e apesar de todas as conquistas alcançadas pelo Movimento Negro, ainda presencio dentro e fora da sala de aula, agora na condição de docente, os estereótipos racistas reproduzidos entre as/os estudantes e entre outros docentes, seja de forma velada ou explícita. O racismo é parte da cultura brasileira e precisamos potencializar práticas antirracistas em todos os espaços para ampliarmos o escopo de transformação em nossos territórios.

No que se refere a minha trajetória como professora de história da educação básica, importante registrar que percebi, em diversos contextos, que há uma resistência por parte de muitos professores, principalmente de outras áreas, como nas ciências da natureza, por exemplo, a inserir sistematicamente em suas aulas e discussões conteúdos que versem sobre a diversidade étnico-racial do Brasil. Isso se torna mais evidente quando as propostas de projetos e atividades voltados para a temática são destinadas quase que exclusivamente para as/os docentes da área de ciências humanas, com um adendo, a responsabilidade da execução dessas tarefas é direcionada para as/os professores negras/os, o que nos traz à tona a falsa ideia de que combater o racismo é papel exclusivo de pessoas negras. Tudo isso evidencia o problema que

é não responsabilizar toda a comunidade escolar na luta do combate ao racismo e na busca por uma educação que respeite e valorize a diversidade étnica e cultural da qual o Brasil é feito.

Para que haja uma mudança nesse cenário e a lei seja efetivamente cumprida, é preciso imputar às outras áreas do conhecimento e a todo corpo docente, não somente às professoras e professores negros, a responsabilidade e o compromisso com a luta antirracista. E, para tanto, é preciso fazer uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos das diferentes áreas, trazendo para a sala de aula um currículo alicerçado na pluralidade étnica e cultural. Esse pode ser o ponto de partida, aliado ao investimento em capacitação para esses docentes. Isso implica dizer que os professores das áreas de ciências da natureza, matemática e linguagens e códigos precisam alinhar seus conteúdos e práticas docentes com a área de ciências humanas, objetivando a construção de um currículo engajado em conformidade com o que está estabelecido na legislação para a educação das relações étnico-raciais e que atenda ao que se propõe a lei. Acreditamos que uma educação verdadeiramente comprometida com o combate ao racismo deve promover a valorização da diversidade étnico-racial, a desconstrução de estereótipos e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, que garantiriam um ensino inclusivo que despertasse nos/nas estudantes o sentimento de reconhecimento e valorização de suas identidades. Isso não apenas transformará antigas práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes como também possibilitará novas perspectivas sobre a história e a sociedade brasileira.

Entendemos a escola enquanto lugar que desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, cujo intuito é atender às necessidades da comunidade, e que apesar das dificuldades e desafios que surgem ao longo do processo educacional, é nesse espaço que se torna possível a aplicação da lei, permitindo com isso a criação de ambientes onde impere o reconhecimento e o respeito à pluralidade étnica e cultural do Brasil e possibilitando com isso o acesso a diversos saberes e suas trocas. Dessa forma, é possível contribuir com o processo de formação da criticidade das e dos educandas/os e oportunizar a valorização das diferenças socioculturais do país.

Pensar em uma educação capaz de romper com o modelo vigente, herança do colonialismo, é pensar de forma transgressora. É acreditar que, por meio da construção de uma pedagogia antirracista, é possível desenvolver um processo educativo que vá além do ensino histórico centrado no pensamento eurocêntrico. Essa abordagem possibilita aos estudantes a formação de uma consciência histórica¹⁶, que incide diretamente na construção de uma

¹⁶ “[...] consciência histórica caracteriza-se pela sua capacidade de estabelecer uma competência de experiência, de interpretação e de orientação nos indivíduos” (ROIZ, 2011, p. 194).

consciência racial, na qual os valores identitários por eles construídos não serão alicerçados no saber que nega suas identidades e seus corpos. Isso faz emergir saberes pautados na valorização e no reconhecimento das diversidades presentes em seus territórios.

3.1 Historicidade do termo “negro”: origens e contradições

Em sua sábia escrita, o pensador quilombola Nego Bispo (2015) nos faz refletir sobre como o discurso presente na escola, ainda na atualidade, está impregnado de narrativas comprometidas com discursos hegemônicos. Isto porque a ideia disseminada de que ao chegarem ao Brasil os portugueses acreditaram ter chegado às Índias parece falaciosa, uma vez que os colonizadores foram também guiados por uma “grande licença” de exploração, pois receberam amplos poderes do Papa Nicolau V para perseguir e dominar todos os povos tidos como pagãos. No caso, os ditos pagãos eram todos os povos que não se enquadram no cristianismo, povos indígenas, africanos etc.

O estranho é que a escola sempre se refere a esses povos apenas como negros e índios, desconsiderando as suas diversas autodenominações e ocultando a relação colonialista por detrás de tais denominações. Isso porque para os cristãos é necessária justificar que essas pessoas são apenas “coisas”, que ela não têm “alma” e que, por isso, dela podem se utilizar como bem quiserem (Santos, 2015, p. 29).

Como já assinalamos, desde a criação das leis 10.639/03 e 11.645/08 tivemos mudanças no cenário educacional do Brasil. No entanto, ainda está presente em falas do cotidiano escolar o termo “índio”, apesar de os povos indígenas reivindicarem para si o direito de serem tratados como povos originários ou como indígenas. Como acontece com os povos originários, também está presente no imaginário das pessoas, dentro e fora de instituições de ensino, a prevalência do termo “negro” para se referir a toda a comunidade africana e afro-brasileira, sem ao menos pensar na construção desse conceito e com qual intuito ele foi criado.

Podemos dizer que, como todas as ações dos colonizadores, que arquitetaram e executaram suas estratégias de expropriação e domínio de outros povos, a ideia de nomear os povos originários de “índios” e os povos africanos de “negros” tinha por objetivo destruir suas identidades, coisificando-os e os destituindo de sua humanidade. Ainda sobre isso, Nego Bispo (2015, p. 27) afirma que “os colonizadores, ao os generalizarem apenas como ‘índios’, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome”. Ou seja, ninguém coloniza inocentemente. Por trás da narrativa de uma chegada “acidental” às Américas e portanto ao Brasil, se escondem as reais intenções dos colonizadores, que era a expropriação das riquezas deste território, mas também a conversão dos povos originários e africanos à religião cristã,

praticando assim o etnocídio, uma tentativa sistêmica de extermínio das culturas desses povos. Podemos inferir que a intenção da desumanização desses povos tinha como propósito transformá-los em meros objetos para melhor controlá-los, ignorando completamente os nomes com os quais se identificavam e, por conseguinte, suas culturas.

As estratégias de dominação aplicadas pelos colonizadores no Brasil deixaram marcas profundas e permanentes para os povos afro-indígenas, cujos efeitos sociais, culturais e econômicos ainda são sentidos na atualidade. Historicamente, esse processo de desumanização e exclusão gerou situações de grande vulnerabilidade e marginalização, dificultando o acesso a direitos e a oportunidades iguais. As consequências dessas práticas coloniais se manifestam nas desigualdades sociais, econômicas, nos desafios de preservação cultural e na luta contínua por reconhecimento e reparação histórica. Desde os primeiros momentos da colonização, políticas de escravização, espoliação de terras e imposição de valores eurocêntricos foram empregados para minar as identidades e tradições desses povos, por meio da tentativa de substituição de suas crenças e suas estruturas sociais. É sabido que a escravização no Brasil buscou despojar os povos afro-indígenas de seus fundamentos socioculturais essenciais, afetando assim suas identidades individuais e coletivas. Isso incluiu, desde o início, uma tentativa de substituir suas crenças politeístas por um cristianismo europeu monoteísta (Santos, 2015).

Povos negros, indígenas e seus descendentes foram e ainda são rotulados como inferiores: considerados sem alma do ponto de vista religioso, vistas como menos competentes intelectualmente, julgadas como esteticamente feias, tratados como objetos de prazer sexual, socialmente tidas sem valores ou quaisquer tipos de códigos morais ocidentais, e culturalmente estigmatizadas como selvagens (Santos, 2015). Isso é percebido quando, dentro e fora do Brasil, os corpos de pessoas negras são objetificados sexualmente, e a mídia é uma das principais aliadas na propagação da imagem hipersexualizada de homens e mulheres negras/os. Sua estética, aqui destaco o cabelo, é vista como “feia” e/ou “suja”. No que diz respeito ao intelecto, são julgados como incapazes de desenvolver trabalhos de caráter intelectual, que exijam um conhecimento científico ou um certo grau de estudo para fazê-lo. Já as suas crenças religiosas são marginalizadas e demonizadas, sofrendo perseguição por parte daqueles que condenam toda e qualquer prática religiosa não cristã.

Os constantes ataques às culturas e identidades negras, promovidos por um sistema hegemônico excluente, não apenas reforçaram e reforçam a ideia de inferioridade imposta pelo racismo, mas também impactaram e impactam profundamente a construção das identidades individuais e coletivas da população negra. Em sua obra, Fanon (2008) argumenta que a colonização impôs uma representação distorcida da imagem do negro, condicionando-o a se

perceber através do olhar do colonizador, o que resultou em um profundo conflito psicológico e social, caracterizado pela sensação de deslocamento e falta de pertencimento. Não esqueçamos que aspectos das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas sofreram diversas tentativas de aniquilamento, mas suas identidades, suas crenças e suas histórias resistiram e resistem ao incessante esforço de apagamento perpetrado pelo colonialismo. Ainda sobre a trajetória destes povos, destaca Nego Bispo:

Ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referência aos nossos ancestrais, como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais. (Santos, 2015, p. 38)

O autor nos chama atenção para o que já foi dito anteriormente, no que diz respeito à história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A herança cultural e histórica desses sujeitos são percebidas de forma concreta e intangível, influenciando sentimentos e identidades de diferentes gerações. Essa conexão imaterial pode ser sentida ao se revisitar o passado, honrando os ancestrais e compreendendo as raízes culturais, e também se faz presente nos dias de hoje ao observar e interagir com as atuais expressões culturais e organizações das comunidades. Ou seja, a cultura e a história são vivas e perpassam o tempo, sendo experimentadas tanto por meio do que se vê e se toca quanto do que se sente e se recorda.

Não é novidade que a tentativa de apagamento das histórias e culturas dos povos afro-indígenas deixou profundas sequelas para os seus descendentes. O que não é novo também é a capacidade desses grupos de resistirem e de se reinventarem. Apesar das políticas de desumanização e marginalização, essas comunidades preservaram e adaptaram suas tradições, passando adiante conhecimentos, crenças e práticas ancestrais que mantêm vivas suas raízes culturais, seus projetos de sociedade e práticas autônomas de educação. Nesse sentido, destacamos que a educação escolar desempenha papel crucial, pois, partindo da construção de um currículo pautado na diversidade, pode fortalecer a identidade e a consciência histórica desses sujeitos. Assim, ao valorizar a trajetória e saberes dos povos negros e indígenas nos currículos escolares, a escola pode não apenas promover a diversidade cultural, como também fortalecer as novas gerações no processo de reconhecimento e valorização de suas raízes históricas e identitárias, permitindo o combate ao apagamento sistêmico e celebrando o legado ancestral dessas comunidades.

Historicamente, o pensamento europeu privilegiou uma visão de identidade centrada em si mesmo, na qual a compreensão do “quem somos” não perpassa a conexão com outros povos e suas culturas. Do contrário disso, os europeus moldaram sua identidade em uma

narrativa autocentrada, ou seja, voltada apenas para si, como uma imagem refletida no espelho, negando quaisquer tipos de envolvimento de outros povos e outras culturas. Para Mbembe (2018), essa forma de construir a identidade resultou em uma perspectiva limitada e excludente, na qual o “outro” – neste caso, as pessoas negras – foi definido não a partir de suas próprias características e particularidades, mas pela visão deturpada e limitada do olhar europeu. Como consequência, “negro” e “raça” foram transformados em conceitos únicos e estereotipados, frequentemente associados à diferença indesejada ou à inferioridade. Entendemos com isso que essa visão marginaliza e segregava pessoas negras, desumanizando-as e restringindo direitos básicos inerentes a todas as pessoas. Ainda segundo Mbembe (2018, p. 13), “ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de caráter biológico, os mundos euro-americanos fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a da loucura codificada”. Com isso, essas sociedades transformaram “negro” e “raça” em conceitos associados a um tipo de loucura, uma ideia que desumaniza e marginaliza porque vê o outro como algo estranho e irracional. Isso tudo evidencia que a maneira como o racismo foi institucionalizado levou à construção da identidade negra como a representação de uma loucura ou de um tipo de irracionalidade, reforçando um sistema que se estruturou na dominação e na exclusão.

Existem algumas complexidades e contradições associadas ao termo negro ao longo da história, carregando em si significados diversos e por vezes conflitantes. Sobre isso, citamos Mbembe, quando nos diz:

Em especial do termo negro, emanou por muito tempo uma energia extraordinária, ora como veículo de instintos inferiores e de potências caóticas, ora como signo radiante da possibilidade de redenção do mundo e da vida num dia de transfiguração. Além de designar uma realidade heteroclita e múltipla, fragmentada - fragmentos de fragmentos sempre novos -, esse termo assinalava uma série de experiências históricas dilacerantes, a realidade de uma vida vacante; a ameaça assombrosa, para milhões de pessoas apanhadas nas redes de dominação racial, de verem seus corpos e pensamentos operados a partir de fora e de se verem transformadas em espectadores de algo que, ao mesmo tempo, era e não era sua própria existência. (Mbembe, 2018, p. 20-21)

Para o autor, tais complexidades apresentam uma dualidade do termo “negro”. Se, por um lado, o termo é associado a uma energia que simboliza instintos caóticos e desordem, que reforça estereótipos racistas que justificaram a opressão, por outro lado ele também representa uma força simbólica de transformação e esperança, que aponta para a possibilidade de redenção e renovação da vida e da sociedade em um futuro idealizado. Devemos entender ainda o termo “negro” não como uma identidade homogênea, mas como marcadas não só por dor e exclusão, mas também resistência, criatividade e transformação.

Como dito anteriormente, assim como os europeus usaram o termo “índio” a fim de destituir esses sujeitos de sua humanidade, arrancando-lhes sua identidade, o “negro” foi inventado partindo da mesma lógica, ou seja, a carne dos representantes dos povos africanos em diáspora foi reduzida a objeto e sua essência convertida em mercadoria. No entanto, em uma transformação surpreendente, de algo inicialmente marginalizado e desumanizado o negro se tornou símbolo de vitalidade, criatividade e resiliência, representando uma energia dinâmica e adaptável. Com sua capacidade de se reinventar e se readaptar a diferentes contextos sociais e históricos, sua presença se tornou ainda mais impactante ao longo do tempo. Mas é sabido que, mesmo diante dessa reviravolta, o ser negro não se livrou dos discursos e das práticas racistas que o precedem desde que a ele foi atribuído esse termo. As representações que lhe foram atribuídas ao longo da história, que ignoravam completamente sua realidade e identidade, contribuíram para a sua desumanização e marginalização, ou seja, suas características foram negativamente associadas à selvageria, irracionalidade e ausência de civilização, transformando-o em um símbolo de tudo aquilo que a cultura ocidental euro-cristã rejeitava ou temia. Tudo isso culmina no impacto prolongado e persistente das narrativas racistas na formação de um imaginário que reforça a segregação e a opressão.

[...] o processo de transformação das pessoas de origem africana em "negros", isto é, em corpos de extração e em sujeitos raciais, obedece em vários aspectos a uma tripla lógica de ossificação, envenenamento e calcificação. O negro não é apenas o protótipo do sujeito envenenado e carbonizado. É aquele cuja vida é feita de resíduos calcinados (Mbembe, 2018, p. 81).

Interpretando o que nos diz o autor, o processo por ele nomeado de ossificação, envenenamento e calcificação do negro está respectivamente relacionado ao fato de o racismo operar de forma rígida e estática, negando a complexidade de suas existências, reduzindo-as a estereótipos. O envenenamento significa a toxicidade dos efeitos do racismo no corpo negro, onde a violência sistêmica destrói a dignidade e a vitalidade desses sujeitos, afetando-os física e psicologicamente. A calcificação funciona como uma espécie de enrijecimento e permanência da estrutura opressora do racismo, haja vista que ao longo dos anos essa estrutura foi adquirindo novas roupagens e se manifestando de diferentes formas, das mais sutis às mais explícitas.

A herança colonial racista deixou profundas marcas no povo negro, provocou uma tentativa de apagamento sistêmico de suas identidades e culturas, a fim de reduzi-los à ruínas, contribuindo com a opressão e o alargamento do abismo que alimenta as desigualdades sociais. Falando dessas consequências, trazemos aqui os processos de atribuição, interiorização e subversão descritos pelo autor, que resultou em uma série de prejuízos para o povo negro. Como dito anteriormente, o termo negro imposto pelos colonizadores, cujo objetivo era subordinar os

povos africanos aos ideais eurocêntricos, funcionou como uma ferramenta de inferiorização e desumanização para esses povos, atribuindo-lhes estereótipos como a irracionalidade e a selvageria. No decorrer do tempo, tais narrativas racistas foram se enraizando e afetando profundamente a autoimagem dos sujeitos que compõem esses povos sobre si mesmos. Não é novidade que, dentre as consequências desse processo, durante muito tempo prevaleceu o auto ódio de si e dos seus semelhantes e uma profunda negação dessa identidade que sempre foi colocada num lugar de inferioridade e marginalidade.

Apesar de toda a carga negativa que a origem do termo negro traz consigo, historicamente os povos africanos e afro-brasileiros têm no seu histórico de vida a característica marcante da resistência e, em um movimento de subversão, reverteram o significado desse termo a seu favor, ressignificando-o com seus signos, elementos de sua religiosidade, sua pluralidade cultural e artística. Aqui, citamos Mbembe (2018, p. 87), quando ele diz: “Substantivo transformado em conceito, o ‘negro’ se torna o idioma pelo qual as pessoas de origem africana se anunciam ao mundo, se mostram ao mundo e se afirmam como mundo, recorrendo à sua força e ao seu próprio gênio”.

3.2 “Professora, qual a minha cor?”: questionário étnico-racial

A escola se configura como parte da sociedade, sendo assim, o seu corpo é formado por componentes de raça, classe e gênero. É nesse ambiente, responsável também por formar crítica e socialmente os jovens, que estudantes das mais diversas origens étnicas e sociais convivem, compartilham experiências e constroem suas identidades. Essa diversidade não apenas enriquece o ambiente escolar como também traz consigo desafios e oportunidades para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. No entanto, neste mesmo espaço de aprendizagens e trocas, ainda são reproduzidos comportamentos e narrativas que não condizem com a proposta de uma educação pautada na valorização e no respeito aos múltiplos sujeitos e suas histórias. Isso contribui para que estudantes, desconheçam, não se sintam pertencentes ou neguem as suas origens étnico-raciais.

Apesar dos avanços e conquistas dos povos negros e indígenas, na luta antirracista e com a criação das leis 10.639/03 e 11.645/08¹⁷, ainda podemos observar narrativas que disseminam a folclorização da história desses povos, quando não uma construção equivocada de suas trajetórias, inferiorizando-os ou marginalizando-os. Não é de se estranhar que jovens negras e negros se neguem a ter a aparência ou fazer parte da cultura de um povo que, quando

¹⁷ Leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino do país.

não tem sua história silenciada nos materiais didáticos, a vê reduzida ao período escravocrata, o que invisibiliza ou minimiza suas conquistas históricas. Ou então, os discursos presentes na sociedade colocam negros e negras, enquanto sujeitos desprovidos de beleza, submetidos a um padrão de beleza que tem como referência a branquitude. Como já explicitado, a escola é um espaço diverso em múltiplas esferas, e esse espaço plural em cultura, saberes e identidades, é também marcado por reproduções de falas e atitudes preconceituosas. É nesse ambiente de trocas que por diversas vezes são perpetuados estereótipos racistas.

Em grande parte dos casos, o racismo aparece disfarçado de “piada”. É comum o discurso, uma vez feita a piada, de que não se pretendia com ela agir de forma discriminatória e preconceituosa. Esse discurso é comum entre professores, gestores, porteiros, estudantes, enfim, por toda comunidade escolar, inclusive considerando o que há para além dos seus muros. Observando a minha atuação enquanto docente, identifico práticas racistas no tratamento dos estudantes entre si, e até entre os colegas professores, a gestão e as demais pessoas que compõe o espaço escolar. É como se de alguma forma isso já fizesse parte da cultura da escola. O chamado racismo velado¹⁸ está presente no cotidiano da sala de aula, quando um jovem se refere a outro como “nego safado”, ou “sabonete de petróleo”, por exemplo. Percebemos, assim, o quão natural isso é visto por muitos deles, inclusive por estudantes negros, que em sua maioria não se reconhecem enquanto negros e negras e que podem entender essa palavra como algo pejorativo, o que corrobora o que falávamos há pouco sobre o uso pejorativo, perpetrado pelos colonizadores, do termo “negro”.

Essa forma de racismo se manifesta também entre os/as professores/as e deles/as para com os/as estudantes, quando majoritariamente os/as alunos/as que supostamente “não querem nada da vida”, ou são os/as mais difíceis de se trabalhar em sala de aula, segundo alguns professores, são os/as negros/as. Evidencio aqui que isso é velado na medida em que nas reuniões pedagógicas ou até mesmo nas conversas informais nos ambientes de convivência os/as estudantes tidos mais problemático/as e por vezes violentos são majoritariamente negros/as. Em um dado episódio, certa vez, uma professora afirmou ter medo de um aluno em específico, pois segundo a mesma ele tinha “cara de gente ruim” e que se ainda não era “envolvido com a criminalidade”, isso em breve aconteceria, pois “era só questão de tempo”. O estudante em questão era negro/preto. Este é só mais um dos inúmeros episódios que acontecem dentro e fora da sala de aula. O que nos chama a atenção aqui é o fato de uma educadora, cuja formação deveria ser para combater falas racistas como essas, se torna também

¹⁸ No Brasil, o racismo recebe essa conotação, por se entender que a sua prática, em muitos casos no território nacional, se dá de forma “sutil”, disfarçado de piada ou “brincadeiras”.

um instrumento de reprodução do racismo, evidenciando aqui a prática do racismo institucional¹⁹.

A fim de aprofundar o entendimento que as/os estudantes têm de si e dos outros, e em formas de combater o racismo reproduzido pela comunidade escolar (aqui friso os/as docentes), foi pensado, em parceria com a gestão e a área de ciências humanas, a elaboração de um tipo de “censo étnico-racial” na escola. O objetivo deste questionário é, inicialmente, identificar de que forma os/as estudantes da Escola Alice Moreira de Oliveira se autodeclararam racialmente. O segundo objetivo é o de analisar as percepções que eles têm da história do povo negro, a partir das suas vivências dentro e fora da sala de aula. A partir daí, problematizar o papel da escola e de toda a comunidade escolar nas reproduções de estereótipos racistas e o que se tem feito no combate as práticas de discriminação racial ocorridas nesse espaço.

Podemos dizer que essa motivação surgiu a partir de uma situação ocorrida em sala de aula. Durante a realização da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, um estudante virou-se para mim, enquanto preenchia o cabeçalho da prova, e perguntou: “professora, qual a minha cor?”. Essa pergunta ecoou na minha cabeça, pois de acordo com o letramento racial que adquiri até aqui através de leituras, estudos e vivências, eu o enxergava enquanto um jovem negro. Neste momento, fiz o seguinte questionamento: qual cor você acha que tem? Ainda, sem certeza, ele responde que é “moreno”. Neste instante, pensei o quanto complicado para esses estudantes tem sido saber declarar seu pertencimento étnico-racial, não só com base nas definições do IBGE²⁰, mas principalmente em se reconhecer parte de uma comunidade que foi e ainda é marginalizada e tida como inferior por conta de um discurso que valoriza e enaltece as pessoas brancas. Nesse sentido, Neusa Santos afirma

Tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social (Souza, 2021, p. 47).

Surge então a proposta de se criar um questionário, a fim de entender qual percepção esses estudantes têm de si mesmos e como têm vivenciado as questões voltadas para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Desenvolvido na plataforma do *Google Forms*, o questionário possui nove perguntas, das quais sete são objetivas e duas subjetivas. Dentre as perguntas, estão: como eles se identificavam quanto à sua cor ou raça/etnia; se já tinham se

¹⁹ O racismo institucional se manifesta quando pessoas representantes do Estado, que atuam em instituições públicas, agem na manutenção das desigualdades raciais. Isso se dá desde a fala da professora em questão à omissão da escola diante do caso.

²⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

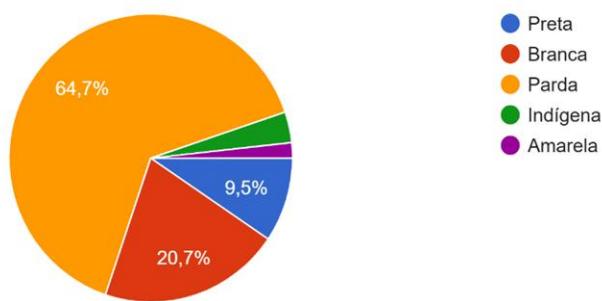
sentido discriminados/as; se já haviam presenciado algum tipo de preconceito; de que forma a história e cultura negra são estudadas na escola; como os/as professores/as trabalham essa temática na sala de aula e por fim, nas questões subjetivas, eles foram indagados de que forma a escola e a comunidade poderiam contribuir no combate ao racismo.

Sobre raça, é importante destacar a obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, em que Kabengele Munanga ressalta que “branco” e “negro” não são apenas categorias biológicas, mas também sociais e políticas. Assim sendo, raça não deve ser entendida como uma categoria biológica, mas sim como uma construção histórica e social, criada para classificar, hierarquizar e discriminar grupos humanos com base em características físicas, principalmente cor da pele, cabelo e outros traços fenotípicos. Dito isto, voltamos ao questionário.

O questionário foi respondido por 116 estudantes, somando primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio da Escola Alice Moreira de Oliveira - AMO. No que diz respeito à autodeclaração étnico-racial, 75 (64,7%) dos/das estudantes se declararam pardos, 24 (20,7%) brancos, 11 (9,5%) pretos, 4 (3,4%) indígena e 2 (1,7%) amarela, sendo que não há estudantes com ascendência asiática entre os que foram analisados. Sobre as perguntas referentes a já terem sofrido ou presenciado discriminação racial, 66 estudantes (56,9%) afirmaram não ter testemunhando nenhum tipo de discriminação racial e 90 (77,6%) nunca se sentiram discriminados. Quanto ao estudo da história e da cultura do povo negro, 77 (66,4%), marcaram dentre as opções apresentadas no questionário, a que dizia que a história do povo negro é estudada como parte do rico folclore do Brasil. Esta alternativa foi colocada no questionário, a partir da ideia inicial que os/as estudantes apresentaram ao longo das aulas de história sobre como para eles/elas a história e trajetória do povo negro era representada nos materiais didáticos e na mídia, que na maioria das vezes dá ênfase apenas à dança e/ou culinária. O intuito aqui foi, diante do exposto, investigar se as/os estudantes ainda nutrem no seu imaginário uma construção reducionista a respeito da história e cultura negras.

Figura 16 - Gráfico com resposta da pergunta 1

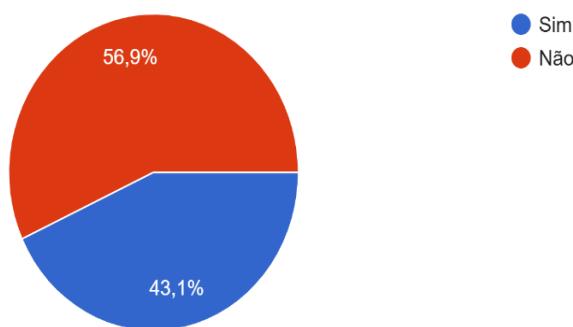
De acordo com a classificação do IBGE, como você se identifica quanto a sua cor/raça?
116 respostas



Fonte: Gerado via Google Forms, elaborado pela autora, 2025.

Figura 17 - Gráfico com respostas da pergunta 2

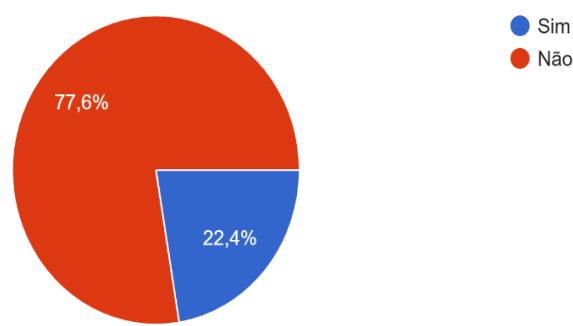
Você já presenciou algum tipo de preconceito racial?
116 respostas



Fonte: Gerado via Google Forms elaborado pela autora, 2025.

Figura 18 - Gráfico com respostas da pergunta 3

Você já se sentiu discriminado(a)?*
116 respostas

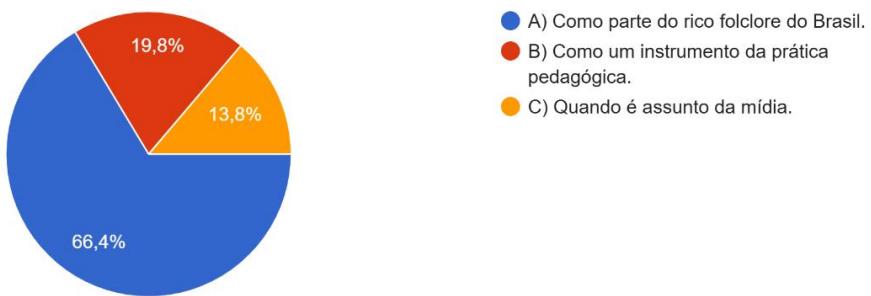


Fonte: Gerado via Google forms elaborado pela autora, 2025.

Figura 19 - Gráfico com respostas da pergunta 4

A história e cultura negra é estudada:

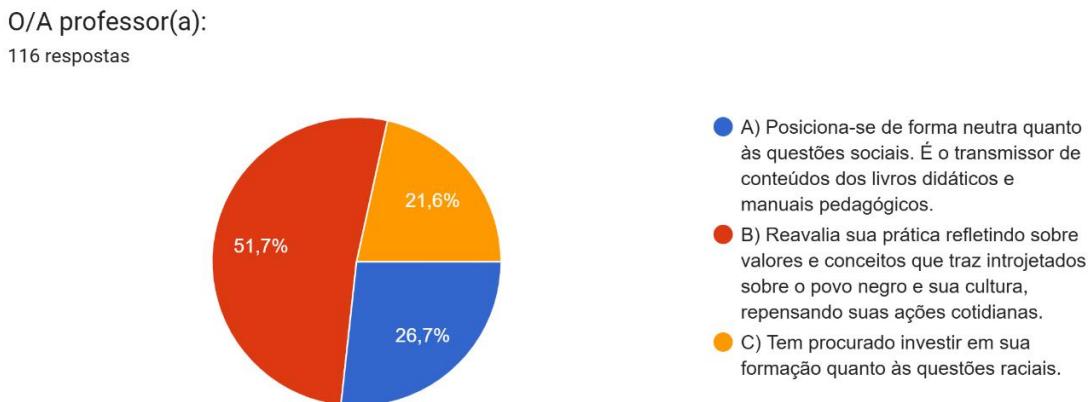
116 respostas



Fonte: Gerado via *Google forms* elaborado pela autora, 2025.

Quando, no questionário, os/as alunas foram indagados sobre a prática pedagógica dos professores das demais disciplinas no que diz respeito à inserção de conteúdos da história e cultura de povos negros em suas aulas e como se posicionam diante da luta contra o racismo, as respostas ficaram distribuídas da seguinte forma: 60 (51,7%) estudantes indicaram que as/os professores reavaliaram sua prática refletindo sobre valores e conceitos que trazem introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas. Ou seja, esses profissionais, segundo a percepção dos/das estudantes têm reavaliado suas práticas em sala de aula, mas ainda abordando a temática de forma pontual. Já 31 estudantes (26,7%) posicionam-se de forma neutra quanto às questões sociais. Isto quer dizer que, durante às suas aulas, assuntos como discriminação racial e violência de gênero não são abordados de forma crítica, e em alguns casos sequer aparecem esses assuntos em suas aulas, pois privilegiam os conteúdos dos livros didáticos e materiais pedagógicos. Os outros 21,6%, que correspondem a 25 estudantes, acreditam que os professores têm procurado investir na sua formação quanto às questões raciais. Nessa porcentagem entram os profissionais da área de ciências humanas, o que endossa o que já pontuamos anteriormente referente às leis, que ao direcionar a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afro-brasileiros a disciplinas específicas, como a história, por exemplo, deixa brecha para que as demais áreas não se sintam também responsáveis por inserir essa discussão em seu currículo.

Figura 20 - Gráfico com respostas da pergunta 6



Fonte: Gerado via *Google forms* elaborado pela autora, 2025.

Esses dados evidenciam que, embora haja um avanço na reflexão docente sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira no ensino, essa abordagem ainda ocorre de forma fragmentada e concentrada em disciplinas das ciências humanas e, em alguns casos, na disciplina de literatura. A falta de maior comprometimento por parte dos docentes de outras áreas expõe a necessidade de políticas educacionais comprometidas com uma abordagem interdisciplinar, o que garantiria que a educação para as relações étnico-raciais fosse integrada ao currículo de todas as disciplinas. Além disso, a aparente neutralidade adotada por alguns professores reflete uma concepção equivocada de neutralidade que, na prática, contribui para a manutenção das desigualdades e do racismo dentro do ambiente escolar. Pensar em estratégias para que a Lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida é assumir um compromisso com a sociedade brasileira na incessante luta contra o racismo e, para isso, é de fundamental importância investir na formação continuada para todos/as os professores, independentemente da disciplina que lecionam, pois isso possibilitará uma mudança estrutural no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a construir uma educação antirracista em todas as áreas do conhecimento.

O questionário e os seus resultados parciais foram apresentados por dois estudantes sob minha orientação na etapa regional do Ceará Científico²¹, em agosto de 2023. A participação da escola nesse projeto se inicia com a criação da proposta de um projeto científico a ser acompanhando e aprovado pela Secretaria de Educação - SEDUC. Após esse processo,

²¹ Ação implementada nas escolas da rede estadual de ensino público desde 2007 e envolve todas as escolas e estudantes da rede pública do estado do Ceará. Tem como princípio popularizar as ciências e promover o desenvolvimento de tecnologias, estimulando a investigação, a inovação e a busca de conhecimentos de forma cotidiana e integrada com toda a comunidade escolar. O Ceará Científico possui três etapas: Escolar, Regional e a Estadual. Os trabalhos que se destacam na etapa escolar seguem para a etapa Regional.

foi produzido um *banner* no qual as informações obtidas na pesquisa foram compartilhadas na escola e posteriormente na etapa regional, juntamente com outras escolas pertencentes à CREDE²². Como a pesquisa segue em andamento, não foi possível apresentá-la na etapa estadual. Independentemente disso, o levantamento serviu para que pudéssemos compreender melhor a realidade da escola no que diz respeito ao andamento dos estudos da educação para as relações étnico-raciais, mas principalmente para entender e analisar a percepção que os/as estudantes têm de si mesmo e dos seus pares. Um outro ponto interessante a se observar é que após a apresentação desse trabalho, no ano corrente a SEDUC desenvolveu um projeto intitulado “Pelo Direito de Ser e Existir”, no qual os/as professores/as do projeto Diretor de Turma receberam um material e foram orientados a trabalhar em suas respectivas turmas, o processo de autodeclaração e pertencimento étnico-racial, a partir das definições do IBGE.

Alguns dados da pesquisa nos chamam a atenção, por exemplo, entre os/as estudantes que responderam o questionário, a maioria vê a cultura e história do povo negro no lugar de folclorização, o que corrobora com o discurso de “mera” contribuição na formação histórica do Brasil. Neste ponto, devemos nos atentar ao que nos diz Bulhões (2018) sobre o “paradigma da contribuição”, que pressupõe serem os brancos os realizadores das estruturas essenciais dos povos colonizados, relegando aos outros grupos étnicos somente “contribuições” na culinária e nas artes. Problematizar essas questões em sala de aula é trazer possibilidades outras de contar a história por um outro ângulo, que não o da lente dos colonizadores.

Partindo para as indagações cujas respostas foram elaboradas pelos/as estudantes, destacamos algumas que respondem à pergunta acerca do que poderia ser feito pela escola e pela comunidade no combate ao racismo, das quais podemos citar: “rodas de conversa e palestras discutindo o assunto”, “instruir os alunos mais afundo sobre as questões raciais”, “criar uma página no *Instagram* na escola”, “ajudar o próximo e bater de frente com quem faz preconceito”, “mostrar aos alunos a importância de respeitar as diferenças para que o convívio com os colegas seja o mais saudável possível”, “mostrar mais a cultura negra nos séculos passados”, “criar campanhas, aulas e palestras falando sobre a cultura negra e sua importância na nossa sociedade”. Estas foram apenas algumas das respostas dadas pelos/as estudantes. Quando questionados sobre o que fariam individualmente para combater o preconceito racial, tivemos como respostas: “denunciaria o racista”, “criaria uma lei que prenderia quem pratica qualquer tipo de preconceito”, “usaria o diálogo para debater o assunto”, “mostraria que é

²² Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

errado e que todos nós somos iguais não importa a cor”, “não ser preconceituosa”, “não apelidar nenhum amigo, de nenhuma forma muito menos com brincadeira”.

Analisando as respostas, entendemos que muitas das sugestões dos/as estudantes são voltadas para ações pontuais, como palestras, por exemplo. Outros propuseram a criação de uma lei de combate ao preconceito, o que evidencia o seu desconhecimento sobre a legislação que trata desse assunto. Ainda sobre a análise das propostas de intervenção, observamos que eles veem a escola como um lugar capaz de provocar essa mudança na forma de pensar e de agir das pessoas, quando dizem que a escola deve “instruir os alunos mais afundo sobre as questões raciais” ou “criar campanhas, aulas e palestras falando sobre a cultura negra e sua importância na nossa sociedade”.

Muitos dos estudantes que responderam o questionaram e se identificaram racialmente como brancos na verdade são pardos. Isso nos mostra como o apagamento da história da cultura e da diversidade do ser negro influenciou diretamente a percepção que esses jovens têm de si mesmos e de todos os que se parecem com eles. Assim, podemos inferir que ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca do negro, engendra uma estrutura de desconhecimento que o confina numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 2021, p. 115).

Compreendemos, assim, que ser negro não se limita à questões fenotípicas, envolve também a percepção crítica do papel das ideologias e discursos que moldam a visão que se tem de si mesmo e do outro. Dessa forma, ao tomar posse dessa consciência, é possível resgatar e fortalecer a dignidade individual e coletiva, reafirmar o respeito às diferenças e romper com estruturas de exploração. Portanto, a consciência racial se configura não apenas como instrumento de autocompreensão, mas também como caminho para a transformação social e o fortalecimento da presença negra na construção da história e da sociedade.

Nesta perspectiva, apresentamos a sequência didática a seguir, que é uma proposta elaborada calcada nas possibilidades de potencialização didática das questões apresentadas, considerando os caminhos de qualificação da educação antirracista no ensino de história.

4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENTRE MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS: POSITIVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

Compreende-se a sequência didática como uma proposta metodológica que organiza o ensino em etapas articuladas e progressivas, ou seja, são estratégias de organização do trabalho pedagógico, elaboradas com a finalidade de alcançar distintos objetivos de aprendizagem, entendendo que existe uma sequencialidade, onde as atividades são interligadas entre si. Nessa perspectiva, Monteiro, Castilho e Souza (2019, p. 296) reforçam que “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, sendo organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos”. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto”. Essa concepção também é defendida por Zabala (1998), que afirma que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica antes de sua execução, o que justifica a sequência didática como instrumento de planejamento docente. Dito isto, entende-se que essa metodologia permite estruturar objetivos, conteúdos e avaliação de maneira coerente, sem perder de vista a lógica do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha da sequência didática enquanto proposta metodológica se torna relevante, na medida em que a forma como se estrutura contribui para aprendizagens significativas, integradas e contínuas. Segundo Ugalde e Roweder (2020), o planejamento baseado nessa metodologia se configura como uma proposta inovadora no modo de ensinar, pois favorece práticas pedagógicas voltadas ao estudante e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, essa estrutura metodológica não apenas orienta o trabalho pedagógico, mas também contribui para uma prática avaliativa formativa e reflexiva. A escolha dessa proposta está vinculada à necessidade de valorizar os saberes e vivências dos estudantes, fazendo sempre que possível uma articulação com os conteúdos escolares, e os saberes cotidianos, em um processo crítico e transformador. Oliveira (2013, p. 39) reforça essa perspectiva ao afirmar que a sequência didática é “uma metodologia simples que envolve um conjunto de atividades interligadas e que prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada”. Assim, a sequência didática representa a estratégia mais adequada para a construção da proposta

deste trabalho, pois garante clareza, organização e a possibilidade de aproximar a teoria da realidade concreta da escola pesquisada.

4.1 Apresentando a proposição didática

A sequência didática “Entre Memórias e Protagonismos: Positivação e fortalecimento da identidade negra”, foi elaborada enquanto proposta didática da dissertação de mestrado. A proposta de sua criação está diretamente ligada ao desejo de trabalhar a história e cultura do povo negro, a partir de uma perspectiva que valorize suas narrativas e os coloquem enquanto protagonistas, buscando com isso o fortalecimento da identidade negra.

A sequência foi resultado da convergência entre a minha prática docente e os aprendizados adquiridos ao longo das disciplinas ofertadas pelo programa de mestrado ProfHistória – UFC. Ela fundamenta-se na proposta de uma educação antirracista a partir do reconhecimento, valorização da história e cultura do povo negro e combate aos estereótipos racistas, pois a sua elaboração foi desenvolvida em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, atendendo às demandas da legislação e às reivindicações históricas do Movimento Negro. Nesse sentido, a sequência busca apresentar a história e a cultura afro-brasileira de maneira didática e acessível, para tanto articula diferentes linguagens – documentários, música, literatura, redes sociais e textos acadêmicos – objetivando com isso estimular a criticidade, a partir da formação da consciência histórica e racial da juventude negra.

A sequência didática aqui apresentada, é fruto do aprimoramento das ideias de foram lançadas e desenvolvidas durante a construção do projeto de pesquisa, sendo acrescida de novas propostas que tornaram a sua aplicação um processo de compartilhamentos e descobertas. Os conteúdos da sequência didática foram pensados a com base no diagnóstico realizado durante as aulas História nas turmas de 3º ano do Ensino Médio. As aulas objetivam trabalhar o protagonismo negro na história do Brasil, considerando a história local, fazendo uma reflexão acerca do conceito de herói e heroína, os conceitos de interseccionalidade, levando os estudantes a refletir acerca do entrecruzamento dos diferentes tipos de opressões pelos quais as mulheres negras são acometidas, racismo estrutural e racismo institucional e os seus efeitos para o povo negro ao longo dos anos. Em consonância com os avanços tecnológicos e a compreensão de que os jovens estão cada vez mais ligados às mídias sociais, a outra proposta de aula busca articular o uso da rede social Instagram, muito usada pelos jovens, como uma ferramenta na luta antirracista, trazendo para os jovens páginas que trazem em seus conteúdos

assuntos da e para a população negra, fugindo do viés estereotipado da representação da história e cultura africana e afro-brasileira, potencializando as possibilidades do uso das redes sociais em perspectiva didática para o ensino de história.

É importante frisar que essa proposta nasce da inquietação provocada diante da ausência de referências positivas da história do povo negro em conteúdos tradicionalmente abordados nos materiais didáticos disponíveis na escola em questão. Estes que, por sua vez, são produzidos no eixo Rio-São Paulo, não contemplando em sua maioria a diversidade da qual é feita a cultura e histórias do Brasil. Percebe-se que ainda insistem em apresentar a história do povo negro a partir da óptica da escravidão, de forma a minimizar as suas conquistas ou resumir sua participação essencial a meras contribuições na formação do Brasil, reduzindo sua história e cultura a “contribuições” na dança ou culinária.

Ao longo do processo de construção da sequência didática, foi experienciada sua aplicação nas turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola Alice Moreira de Oliveira, localizada em Sítios Novos, distrito do município de Caucaia – Ce. Ao longe de sua elaboração, as motivações, os desafios e as escolhas metodológicas assumem papel de destaque, pois expressam os caminhos percorridos e os desafios que foram surgindo no decorrer do processo. Compreendendo os diferentes contextos sociais das escolas brasileiras, esse material foi elaborado de forma que possa ser aplicado em outros níveis de ensino e outras realidades, fazendo suas devidas adaptações e respeitando as especificidades de cada realidade. Assim, essa sequência didática foi pensada e construída com o intuito de ampliar seu alcance, fazendo dele uma importante ferramenta pedagógica para que professores e professoras, não só de História, façam valer o que está estabelecido na lei e sejam agentes multiplicadores de um saber que apresente aos estudantes, de forma valorativa, a história e cultura do povo negro.

A sequência didática é composta por 04 propostas de aulas, sendo 03 delas com duração de 2 h/a cada com duração de 50 minutos cada temp. São elas: “AmarElo – É tudo pra ontem: Protagonismo negro na história do Brasil”; “O racismo no Brasil: Compreendendo as suas origens” e “O Instagram como Ferramenta para uma Educação Antirracista”. E proposta “Mulheres: Raça, Território e Desigualdades com duração de 4 h/a, também com duração de 50 minutos cada um dos tempos. Essa estrutura foi montada de forma que possa ser trabalhada de forma independente, não havendo uma interdependência entre os temas. Lembrando que os tempos para cada atividade é uma sugestão, pois como já frisamos cada escola tem suas especificidades, assim como dependendo da disposição dos horários de aulas, nem sempre é possível ter duas aulas seguidas. Além, claro de todas questões que envolvem o funcionamento de uma sala de aula. Desde a organização da turma, principalmente após o intervalo, até a

realização das atividades rotineiras de sala, como registro de frequência, por exemplo. Por isso, apesar das aulas propostas na sequência didática de alguma forma estarem interligadas, cada uma delas tem um direcionamento específico, possibilitando assim a sua realização de forma separada.

4.2 Algumas reflexões sobre a rede social Instagram e possibilidades didáticas no ensino de história

O século XXI trouxe consigo avanços tecnológicos que hoje fazem parte do cotidiano de grande parte da população brasileira, em especial dos jovens, estes que estão cada vez mais conectados ao mundo virtual, seja através de jogos ou do uso quase que indiscriminado das redes sociais. Para citar alguns exemplos temos o Facebook, o Twitter, o Instagram e mais recentemente, o Tik Tok. O Instagram é uma das redes sociais que tem grande adesão por parte da juventude, pois o seu formato de publicação de fotos, *reels*²³, *stories*²⁴ e a velocidade como as informações são compartilhadas com pessoas diferentes em diferentes lugares, tornam essa rede social tão popular, o que por sua vez serviu como critério para a sua escolha como objeto de estudo desse artigo.

As redes sociais digitais se consolidaram como espaços centrais de socialização e construção de saberes na contemporaneidade. Recuero (2009, *apud* MORAES, 2018, p. 87) afirma que elas constituem “ambientes onde as pessoas podem reunir-se publicamente através da mediação da tecnologia”, criando novas formas de espaço público. Nesse sentido, a Internet exerce uma função mediadora ao possibilitar que as informações sejam guardadas, compartilhadas e acessadas, o que amplia a relevância das redes sociais digitais. Isso porque, como lembra Recuero (2009, *apud* MORAES, 2018, p. 88), “são essas redes que vão selecionar e repassar as informações que são relevantes para seus grupos sociais”. Nesse sentido, a rede social Instagram, ao permitir a circulação de imagens, vídeos e narrativas, se transformam em uma arena de produção de sentidos que ultrapassa o entretenimento e alcança o campo educativo. Assim, ao utilizar esse recurso no ensino de história, se torna possível aproximar a escola das linguagens e práticas culturais que permeiam o cotidiano dos estudantes.

O cenário da sala de aula na atualidade, tem sido cada vez mais desafiador para os professores, pois estes ficam constantemente disputando a atenção dos estudantes com seus aparelhos celulares e isso ficou ainda mais em evidência nos últimos três anos em decorrência

²³ Vídeos curtos com duração, em média, de 90 segundos, podendo variar de acordo com o formato de envio.

²⁴ Recurso do Instagram que permite postagens de fotos e vídeos de até 15 segundos, com permanência máxima de 24 horas.

da pandemia da COVID-19, exigindo dos docentes novas estratégias de ensino-aprendizagem capazes de despertar o interesse dos alunos pelas aulas. O professor de História, em particular, já enfrenta uma certa resistência dos estudantes no que se refere aos conteúdos abordados, pois os mesmos julgam a disciplina como algo desinteressante, o que se explica também pela falta de reconhecimento com as temáticas comumente estudadas na disciplina. Nesse sentido

Nossos alunos contemporâneos não se identificam com as metodologias comumente ainda utilizadas no ambiente escolar. Eles, enquanto nativos digitais, são os próprios produtores de conhecimento e protagonistas da cultura compartilhada da web, ao passo que na escola muitas vezes ainda permanecem como meros receptadores. (Moraes, 2018, p. 16)

Essa constatação evidencia a distância entre as práticas pedagógicas tradicionais e as formas de aprender dos jovens de hoje, que transitam de maneira fluida pelas redes digitais, produzem conteúdos e constroem coletivamente saberes. Nesse sentido, é necessário que a escola se aproxime das linguagens e práticas presentes na chamada era digital, incorporando metodologias mais dialógicas e inclusivas, capazes de tornar a aprendizagem significativa e alinhada às realidades juvenis.

No que diz respeito ao ensino de história, o pouco interesse dos estudantes se torna ainda mais evidente quando o tema em questão é a história e a cultura do povo negro. O desinteresse relatado pelos estudantes se acentua justamente porque, no livro didático, essa temática é abordada quase exclusivamente a partir da escravidão, reforçando visões estigmatizadas e reducionistas. Essa situação revela a necessidade de repensar os materiais e abordagens utilizados em sala de aula, de modo a valorizar o protagonismo negro, ampliar as narrativas e promover o fortalecimento identitário dos estudantes.

Buscando mudar esse quadro e cumprir com o que estabelece a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira na educação básica e entendendo que a era digital tem proporcionado a nós, professores e professoras, outras formas de se pensar o ensino de História, é que este trabalho foi pensando. Dito isto, surge a ideia de usar a rede social Instagram como objeto de pesquisa, do qual foram selecionadas as páginas @história_preta, @prapretoler e @afroo_realeza, com o intuito de analisar de que forma os conteúdos nelas abordados contribuem para a construção da identidade negra afirmativa.

Como já foi destacado, as discussões sobre o ensino de história da cultura africana e afro-brasileira vêm ganhando força nos últimos anos. Isso se deve a luta do movimento negro, responsável pela conquista de direitos nos campos educacional, social e político, motivo pelo qual também é possível perceber usos políticos nas redes sociais, o que nos interessa aqui. . Isto porque

Ao trazer o debate sobre o racismo para cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (Gomes, 2017, p. 21).

Nesta perspectiva, discutir em sala o que pode ser feito a fim de diminuir as desigualdades que recai sobre a população negra é papel de todos os professores, como também buscar mecanismos capazes de suscitar nos estudantes a compreensão dos efeitos do racismo na vida de pessoas negras, incentivando-os na busca pela igualdade de direitos para o povo preto.

Estas reflexões foram pensadas a partir da observação da relação que os estudantes estabelecem cotidianamente em sala de aula com as redes sociais, em questão o Instagram, essa ferramenta que possibilita o acesso a diferentes conteúdos, mas que em sua maioria, aquelas que são agenciadas por negros e de conteúdo político não tem as mesmas visibilidades que outras²⁵. Pensando nisso, a escolha das páginas já citadas anteriormente, teve como intuito levantar discussão sobre a temática e analisar de que forma os conteúdos por elas apresentados podem auxiliar na construção de uma educação antirracista, por meio de práticas pedagógicas devidamente orientadas.

A pesquisa foi aplicada na EEM Alice Moreira de Oliveira, localizada no distrito de Sítios Novos, no município de Caucaia – Ce, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. De início, um questionário contendo dez perguntas foi passado aos alunos, no qual eles informariam se conheciam alguma página do Instagram que trabalhasse com conteúdos sobre a história e a cultura do povo negro e qual seria essa página, caso positivo. Os resultados suscitaram alguns questionamentos, como por exemplo: Por que os conteúdos produzidos por e sobre pessoas negras não tem tanta visibilidade no Instagram? Por que quando esse tipo de conteúdo aparece não desperta o interesse das pessoas? Por que esses conteúdos não são consumidos pelos jovens?

Estas são só algumas das questões que surgiram ao longo da realização da pesquisa, e que deram escopo para a elaboração da aula-oficina, onde foram apresentadas as páginas @história_preta, @prapretoler e @afroo_realeza, com o intuito de analisar osseus conteúdos e de que formas eles podem servir como ferramenta na construção de uma identidade negra afirmativa.

²⁵ Discussões sobre racismo e algoritmo são temas recentes que começam a render pesquisas e publicações. Ver trabalhos de Tarcízio Silva.

Considerando o cenário atual dos avanços tecnológicos, inclusive na forma de se comunicar, as redes sociais tem ocupado papel de destaque no processo de interação das pessoas e do acesso a informações que em outros tempos não se tinha a facilidade de tê-las. Ao mesmo tempo que isso apresenta um avanço, se torna também motivos de preocupação, ainda mais em se tratando da população jovem, que passa a maior parte do seu tempo conectada, em diferentes momentos do dia, inclusive na sala de aula. Isso tem sido um desafio para os professores, que disputam a atenção dos estudantes com vídeos de “dancinhas”, maquiagens, jogos e muito mais.

As redes sociais digitais, por estarem profundamente integradas ao cotidiano dos jovens, tornaram-se espaços em potencial para práticas pedagógicas inovadoras. Pantoja (2018, p. 12) ressalta que “o mundo atual é voltado em grande parte para a tecnologia e para as mídias sociais, ainda mais no mundo dos jovens, por isso é importante a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, assim como trabalhar diferentes formas para a construção do conhecimento”. Assim, a adesão dessas ferramentas no ensino de história não deve ser vista como modismo, mas como uma resposta às transformações sociais e culturais que moldam as formas de aprender e interagir dos estudantes. O autor enfatiza que não se trata de substituir os métodos tradicionais, mas de compreender que

é possível se trabalhar com metodologias que utilizem as novas tecnologias na construção do conhecimento histórico, gerando interação entre os professores e alunos, buscando inovação nos métodos de ensinar história, e acima de tudo, buscar entender que o mundo de inovações tecnológicas também é de inovações educacionais (Pantoja, 2018, p. 9).

Essa afirmação ganha ainda mais relevância quando pensamos no Instagram, rede marcada pela linguagem imagética e narrativa visual, que pode ser mobilizada para aproximar os estudantes da análise crítica de fontes, narrativas históricas e representações culturais. Assim, a escola se conecta às práticas sociais dos jovens, ressignificando-as pedagogicamente.

A rede social Instagram é uma das mais acessadas pelos jovens, isto porque a variedade de conteúdos e a velocidade com que chegam até os seus *smartphones* é grande, se comparada a algumas outras redes, como o Facebook, por exemplo. Isso exige de nós uma adequação às novas metodologias e recursos que podem e devem ser utilizados a favor do ensino, já que este aparelho acaba fazendo parte do cotidiano da sala de aula, para além dos usos fora dos muros da escola. Além disso, o uso do Instagram no ensino de história pode ser um caminho potente para a luta antirracista. Isso porque, como lembra Pantoja (2018, p. 9), “pensar o mundo, e, sobretudo, o chão da escola, fazendo um diálogo entre eles, é de fundamental importância”

. Trazer para o espaço escolar páginas, perfis e conteúdos digitais que valorizem o protagonismo negro significa romper com a visão restrita dos livros didáticos, que muitas vezes associam a história da população negra apenas à escravidão. Nessa perspectiva, o Instagram pode atuar como um espaço contra-hegemônico, onde circulam narrativas que afirmam identidades, celebram trajetórias e denunciam o racismo estrutural, tornando-se, portanto, uma ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista.

Pensar a educação na atualidade, é incontornável refletir sobre estratégias que sejam capazes de despertar o interesse dos estudantes na busca pelo saber. Saber este que deve contemplar a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Como já discutimos, são recentes os conteúdos que abordam a história da população negra por outro viés que não o eurocêntrico, pois os reflexos da colonização e escravidão ainda ecoam no imaginário social brasileiro.

Dito isto, não é difícil encontrarmos nos mais diferentes veículos de informações representações sociais de pessoas negras carregadas de aspectos estereotipados, contribuindo para a construção de uma imagem negativa de mulheres e homens negros. Desta forma não é de se julgar estranho quando jovens negros negam a sua identidade, negam a sua negritude.

[...] a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta (Munanga, 2020. p. 13).

Seguindo esse pensamento, compreendemos a necessidade da construção da identidade negra afirmativa para esses jovens, que não se sentem pertencentes a esse grupo, cujo sujeitos são retratados na condição de subalternizados ou representam um risco iminente a sociedade. A rede social Instagram não fica de fora dessa análise, na medida em que ela funciona também como mais um espaço reproduzor do racismo, quando não entrega os conteúdos produzidos por pessoas pretas na mesma proporção em que entrega o que é produzido por pessoas brancas. No entanto, há algumas páginas que trazem em seus conteúdos o recorte racial, furando assim essa bolha que privilegia criadores de conteúdos brancos. Consideramos que este é o caso das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza.

A página @historia_preta, que conta atualmente com 258 mil seguidores, é resultado de um podcast, de mesmo nome, criado pelo historiador negro Thiago André. O @historia_preta traz em seus conteúdos informações sobre a memória histórica da população negra no Brasil e no mundo, fazendo uso de vídeos, imagens e textos curtos que abordam assuntos sobre a história e cultura negra, como por exemplo personalidades negras, a importância dos bailes blacks para a comunidade negra, curiosidades como a origem do termo *black power*, e muito mais.

Figura 21 - @historia_preta



Fonte:Instagram, 2025.

Já a página @prapretoler aborda a questão da saúde mental da população negra, trazendo posts que discutem como o racismo afeta psiquicamente as pessoas negras. As idealizadoras são as psicólogas Bárbara Borges e Francinai Gomes, que a partir desse trabalho criaram também o @prapretopsi, projeto destinado a pessoas negras que buscam uma psicologia racializada. Atualmente Instagram@prapretoler conta com 155 mil seguidores.

Figura 22 - @prapretoler

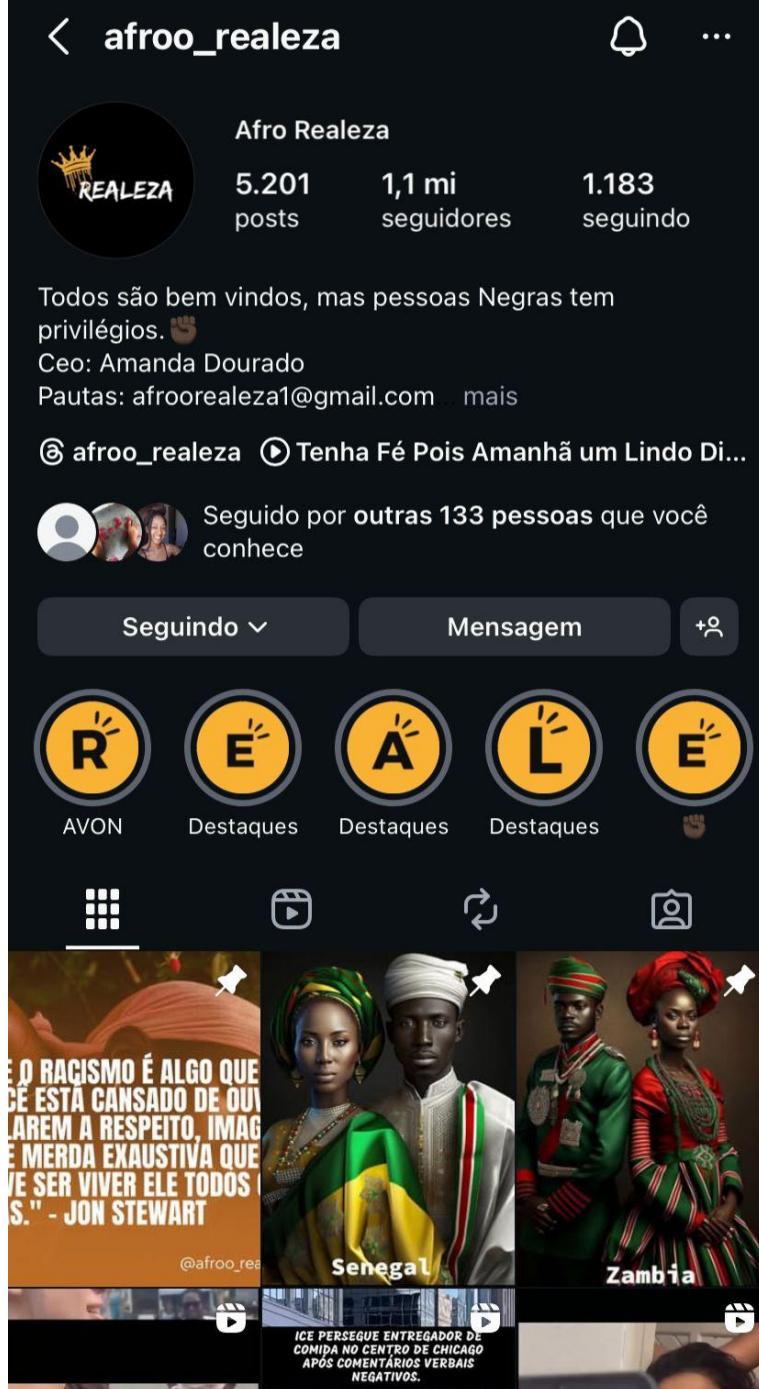


Fonte:Instagram, 2025.

Por último temos a @afroo_realeza, que apresenta um conteúdo diversificado perpassando cultura, educação, denúncias de racismo e notícias compartilhadas de outras páginas, sempre fazendo o recorte racial. É possível que a página possua mais de um administrador, haja vista que na mesma não consta maiores informações referentes a suacriação.

A forma que aborda a temática racial é bem variada. Vai da reprodução de *reels* a criação de memes. Possui um caráter de enaltecimento da cultura negra ao mesmo tempo em que denuncia episódios de racismo. Possui atualmente 1 milhão de seguidores.

Figura 23 - @afroo_realeza



Fonte:Instagram, 2025.

Vimos nestas páginas a possibilidade de se trabalhar a história e cultura do povo negro para além dos meios já conhecidos pelos estudantes, como o livro didático, por exemplo. Considerando ainda que a forma que os temas são abordados pelos criadores desses conteúdos,

além de apresentar ludicidade, corrobora na tomada de consciência dos estudantes acerca da importância de se conhecer um outro lado da história, como também contribui na construção de uma identidade afirmativa para a população negra.

4.3 Sequência didática

ENTRE MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS: POSITIVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

CONTEÚDOS: Mulheres: raça, território e desigualdades; “*AmarElo – É tudo pra ontem*”: Protagonismo negro na história do Brasil; O racismo no Brasil: compreendendo as suas origens; A rede social *Instagram* como ferramenta para uma educação antirracista.

AULA 01: “*AMARELO – É TUDO PRA ONTEM*”: PROTAGONISMO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

OBJETIVO GERAL: Apresentar personalidades negras presentes no documentário do *rapper* Emicida e suas respectivas contribuições na formação cultural, política e econômica da sociedade brasileira. Objetivando com isso a positivação da identidade negra e a construção de uma consciência racial por parte dos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Refletir sobre o conceito de herói e as referências de heróis e heroínas apresentadas pelos estudantes, relacionando gênero, cor e protagonismo negro.
2. Analisar a letra da música *Pantera Negra* e trechos do documentário de Emicida, nos quais aparecem a história de personalidades negras como Abdias Nascimento, Marielle Franco, dentre outros enfatizando sua importância na formação do Brasil.
3. Estimular a criticidade a partir da tomada de consciência histórica e racial.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Trechos do documentário do *rapper* Emicida.

Letra da música *Pantera Negra*, do *rapper* Emicida.

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel, letra da música impressa e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som)

TEMPO DE DURAÇÃO: 02 h/a com duração de 50 min cada

METODOLOGIA: Nesta atividade, tomaremos como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos acerca da sua concepção do que é ser herói e de quais referências de heróis eles possuem. A partir dessa exposição, daremos continuidade a aula

distribuindo a letra da música Pantera Negra para a turma e em seguida ouviremos a canção. Feito isto, os docentes serão estimulados a escreverem as suas impressões acerca da música em seus cadernos. Tais impressões serão compartilhadas com todos em uma roda de conversa.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Iniciar a aula perguntando aos estudantes qual o significado da palavra herói para eles. Em seguida solicitar que eles citem nomes de heróis e/ou heroínas que eles conhecem e escrever os nomes citados no quadro. Logo após fazer um quadro, separando-os por gênero e cor. A partir daí trabalhar com a turma o conceito de herói. Feito isto daremos continuidade a aula, agora com a letra da música Pantera Negra. Após ouvirem a canção os docentes serão estimulados a escreverem em seus cadernos suas impressões acerca da música, buscando, quando possível estabelecer uma relação entre a mesma e o que foi discutido até ali. Em um último momento, exibir para a turma trechos do documentário onde as personalidades negras aparecem no lugar de protagonistas da história e levantar os questionamentos a seguir: “Por que pessoas negras não aparecem na história como protagonistas?”; “Há heróis na minha comunidade? Quem são?”

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada de forma processual, onde em cada aula será verificada a participação dos estudantes em relação às atividades propostas e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para uma educação antirracista. A avaliação formativa será usada como pressuposto para a construção de uma consciência histórica por parte dos estudantes. Nesse sentido, entendo a avaliação como um processo que acompanha o percurso de aprendizagem ao longo das aulas, valorizando não apenas os resultados finais, mas também a participação, o envolvimento e a evolução de cada estudante. Trata-se de uma prática que permite observar como os estudantes se apropriam dos conteúdos, constroem reflexões críticas e desenvolvem competências e habilidades, em vez de se restringir à simples verificação de conteúdos. Conforme ressalta Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, capaz de diagnosticar e intervir no processo educativo, e não apenas como um instrumento de mensuração.

AULA 02: MULHERES: RAÇA, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES

OBJTIVO GERAL: Compreender o significado do termo interseccionalidade e qual a sua relação com os diferentes tipos de opressão sofridas por mulheres negras, tais como discriminação no mercado trabalho, violência doméstica, sexism e claro, o racismo. A partir disso, discutir de que forma a sociedade pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa, que não seja pautada na discriminação por cor, gênero e classe social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Reconhecer a trajetória e a resistência de mulheres negras, a partir da análise de figuras históricas como Preta Tia Simoa e de autoras como Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo.
2. Analisar como diferentes autoras negras representam a condição da mulher negra, articulando raça, gênero, território e desigualdades sociais.
3. Compreender o conceito de interseccionalidade, relacionando-o às opressões vivenciadas por mulheres negras em diferentes contextos (mercado de trabalho, violência, sexism e racismo).

MATERIAIS DIDÁTICOS: livro: Por um feminismo afro-latino americano de Lélia Gonzalez: Texto - "Mulher negra: Um retrato

Conto “Olhos D’água”, presente no livro de mesmo nome da escritora Conceição Evaristo.

Vídeos no Youtube:

Projeto As Simoas – Ancestralidade é o hoje (22 min)

Vídeo 01: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnr9APRZe4A&t=26s>

Dia Internacional da Mulher: Relatos de mulheres negras sobre o mercado de trabalho (06 min):

Vídeo 02: <https://www.youtube.com/watch?v=hGNNeQQJHk>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som)

TEMPO DE DURAÇÃO: 04 h/a com duração de 50 min. cada.

METODOLOGIA: A abordagem desta atividade será qualitativa e a metodologia adotada será leitura e reflexão, seguida de uma roda de conversa a respeito do conto “Olhos D’água”. Haverá uma apresentação das autoras Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez, onde será explanado para a turma o porquê da escolha dessa autora para essa aula. Após as considerações dos estudantes, serão exibidos os vídeos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Para as duas primeiras aulas, iniciar com uma pergunta lançada no quadro: Vocês sabem quem foi Preta Tia Simoa? Após os estudantes responderem oralmente, será exibido o vídeo “Projeto As Simoas – Ancestralidade é o hoje”, apresentado pela historiadora e escritora Karla Alves. Em seguida, será feita uma explanação acerca do vídeo e da história da Preta Simoa para os estudantes. Em seguida, os estudantes serão orientados a fazer uma pesquisa e desenvolver um release sobre a Preta Tia Simoa, refletindo sobre a questão da visibilidade e da invisibilidade das mulheres negras no Ceará. Para as duas últimas aulas, a sala será dividida em dois grupos. Um grupo fica com o texto “Mulher negra: Um retrato”, de Lélia Gozalez, e o outro com conto “Olhos D’água” de Conceição Evaristo. Após a leituras dos textos pelos grupos, iniciar uma roda de conversa com toda a turma, para compartilhamento de suas impressões acerca dos textos. Todas e todos serão convidados a imaginar o cenário, as características das personagens dos textos e seu contexto socioeconômico. Neste momento, será exibido o vídeo “Dia Internacional da Mulher: Relatos de mulheres negras sobre o mercado de trabalho”. Por fim convidar a turma a compartilhar suas impressões, levantando a reflexão acerca dos atravessamentos pelos quais as mulheres passam, fazendo sempre o recorte de raça e classe, e apresentando com isso o conceito de interseccionalidade.

AVALIAÇÃO: A avaliação se dará de forma processual, na qual cada estudante será avaliada/o a partir do seu engajamento com o tema e da assimilação do conteúdo trabalhado no decorrer das aulas. Serão observados aspectos como participação nas rodas de conversa, postura colaborativa assim como a entregada das atividades propostas, incluindo clareza na apresentação das ideias e aplicação dos conceitos estudados. Produções reflexivas, como diários de aprendizagem, resumos e mapas conceituais poderão ser utilizadas para evidenciar a compreensão do conteúdo. A autoavaliação ou avaliação entre pares surge como uma possibilidade que permite aos estudantes uma análise ampla do processo de aprendizagem.

AULA 03: O RACISMO NO BRASIL: COMPREENDENDO AS SUAS ORIGENS

OBJETIVO GERAL: Conhecer as raízes históricas do racismo no Brasil, no pós-abolição, trazendo para a discussão os conceitos de racismo institucional e racismo estrutural a partir da exibição dos vídeos “Entenda o que é racismo estrutural” e “O que é racismo estrutural/Desenhado do canal Quebrando.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Discutir e interpretar criticamente o texto “Como naturalizamos o racismo?”, destacando os pontos centrais que explicam o racismo como prática cotidiana e naturalizada.

2. Compreender os conceitos de racismo estrutural e institucional, a partir da exibição dos vídeos, relacionando-os com situações do cotidiano, citando exemplos.

3. Refletir sobre experiências pessoais e coletivas de racismo, registradas de forma anônima pelos estudantes e compartilhando estratégias de enfrentamento na escola e na comunidade.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Cópias do texto “Como naturalizamos o racismo?”, do livro “Racismo estrutural”, de Sílvio Almeida

Vídeos no Youtube:

O que é racismo estrutural/Desenhado - Quebrando Tabu: (05 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>

Entenda o que é racismo estrutural – Canal Preto: (06 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som)

TEMPO DE DURAÇÃO: 02 h/a com duração de 50 min. cada.

METODOLOGIA: Seguindo uma abordagem qualitativa, esta atividade tem como metodologia aula expositiva dialógica, onde inicialmente a discussão partirá dos conhecimentos prévios dos estudantes, que serão indagados pelo docente a respeito dos seus conhecimentos sobre os termos “racismo estrutural” e “racismo institucional”. Em seguida, as respostas dos alunos serão registradas no quadro. Por fim, será aberta uma discussão, onde os alunos apresentarão suas impressões a respeito do seu entendimento sobre o assunto. Esta aula tem por objetivo discutir de que forma o Estado e a sociedade brasileira são responsáveis no processo de manutenção do racismo.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: No primeiro momento os estudantes receberão cópias do texto “Como naturalizamos o racismo”, onde será proposta a leitura coletiva, solicitando que destaquem no texto os pontos que mais chamaram lhes chamaram atenção. Feito isto, o próximo passo será a socialização desses pontos e posterior discussão. No segundo momento, após a exibição dos vídeos, os estudantes serão orientados a escrever anonimamente em um papel situações vivenciadas por eles e/ou pessoas próximas, que se configuram como racismo. A partir disso, iremos discutir possíveis estratégias para o enfrentamento do racismo.

Os estudantes serão orientados a escrever em uma folha duas propostas para o enfrentamento e combate ao racismo: uma para a escola e outra para a sua comunidade.

AVALIAÇÃO: A avaliação será processual e contínua, considerando além da entrega das atividades propostas, a participação dos estudantes nas discussões e as interações que desenvolveram durante a aula. Nessa perspectiva, é importante valorizar o interesse e a participação ativa dos estudantes, entendendo que o aprendizado se fortalece no diálogo e na troca de experiências entre o grupo. O debate possibilita que eles compreendam de forma mais crítica as diferentes expressões do racismo. Além disso, as propostas levantadas pelos estudantes para enfrentar o racismo, tanto na escola quanto na comunidade, servirão como um sinal de que a reflexão construída em sala teve significado e pode gerar mudanças concretas no cotidiano. Como proposta complementar, sugere-se a elaboração de um registro reflexivo individual ao final da aula, no qual cada estudante escreva brevemente suas percepções sobre o tema discutido, destacando o que aprendeu e indicando uma possível ação de enfrentamento ao racismo que poderia ser aplicada no cotidiano escolar ou comunitário.

AULA 04: O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

OBJETIVO GERAL: Compreender como a rede social *Instagram*, pode contribuir na construção da identidade negra afirmativa e na quebra de estereótipos racistas, a partir dos conteúdos específicos compartilhados nas páginas @história_preta, @prapretoler e @afroo_realeza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer páginas do Instagram que promovem a valorização da história e cultura negra, identificando as abordagens de cada uma delas. mostram a história e cultura do povo negro, percebendo o que cada uma traz de importante.

2. Refletir sobre o papel das redes sociais na construção de uma identidade negra afirmativa e na desconstrução de estereótipos racistas.

3. estimular o debate em sala de aula, relacionando os conteúdos das redes sociais com as vivências cotidianas, quando possível.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Prints e postagens das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza., além dos links de acesso direto as páginas citadas.

https://www.instagram.com/afroo_realeza/

https://www.instagram.com/historia_preta/

<https://www.instagram.com/prapretoler/>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som) Celulares dos estudantes (ou acesso a computadores com internet),

METODOLOGIA: Esta atividade é de caráter qualitativo e exploratório, na qual as e os estudantes buscarão articular pesquisa e análise de mídias digitais, em questão a rede social *Instagram*. A priori, lançar no quadro algumas perguntas no intuito de descobrir se os estudantes conhecem algum *Instagram* que traga em seus conteúdos a história e cultura do povo negro, de forma valorativa. Após esse momento, apresentar aos estudantes algumas páginas do *Instagram* voltadas para a valorização da história e cultura do povo negro. Feito isto, os estudantes serão convidados a analisar os conteúdos das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza, observando suas postagens, a linguagem utilizada (textual, imagética, etc) e fazendo os registros no caderno para posterior socialização.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Iniciar a aula escrevendo no quadro as seguintes perguntas: 1. Você tem *Instagram*? 2. Qual o estilo de página do *Instagram* que você segue? 3. Você conhece alguma página que traz no seu conteúdo a história e a cultura do povo negro? Os estudantes deverão registrar as respostas em uma folha em branco para que se inicie o compartilhamento. Feito isto, com o uso do data show, apresentar prints das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza. Logo após, perguntar aos estudantes o que tem em comum entre todas essas páginas (aqui, espera-se que os jovens identifiquem que é o conteúdo sobre a história e cultura do povo negro). Em seguida, deverão acessar as páginas dos seus aparelhos celulares, e em seus cadernos registrarem os principais temas presentes nas páginas analisadas. O fim, socializar as respostas com a turma compartilhando qual conteúdo mais chamou sua atenção. Finalizar a aula com o seguinte questionamento: Por que muitas pessoas ainda desconhecem páginas de *Instagram* com conteúdos semelhantes?

AVALIAÇÃO: A avaliação será processual e formativa, considerando a participação dos estudantes nas discussões, a qualidade das anotações feitas durante a análise das páginas do *Instagram* e a socialização das reflexões em sala. O objetivo é acompanhar como os alunos relacionam os conteúdos das postagens com o protagonismo e valorização da identidade negra e a desconstrução de estereótipos racistas, entendendo a aprendizagem como resultado da troca e do diálogo coletivo. Como atividade complementar, cada estudante será convidado a elaborar um registro reflexivo individual, apontando a publicação que mais lhe despertou interesse, explicando o motivo da escolha e refletindo sobre de que forma esse conteúdo pode colaborar para o fortalecimento da identidade negra e para o combate ao racismo. Essa estratégia permite

ao professor acompanhar a leitura crítica dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. Essa perspectiva se fundamenta na concepção de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), entendida como parte integrante da aprendizagem, e no pensamento freireano (FREIRE, 1996), que compreende a avaliação como prática dialógica e emancipadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma educação que rompa com o modelo vigente, herança do colonialismo, é pensar de forma transgressora, como nos inspira bell hooks, acreditando que, a partir do reconhecimento da educação historicamente elaborada pelos povos historicamente violentados pelas experiências coloniais, imperiais e republicanas – em múltiplas linguagens e espaços – podemos construir perspectivas pedagógicas que promovam o empoderamento e a igualdade racial. Nesta linha, é possível envolver-nos em processos educativo que rompam com uma educação histórica voltada para o pensamento eurocêntrico.

O debate em torno da busca pela disseminação de uma educação antirracista, faz com que busquemos diferentes metodologias educacionais para que os estudantes se sintam cada vez mais inseridos no processo de ensino aprendizagem. O uso de ferramentas digitais como o Instagram no ensino de história equaciona novas possibilidades de leituras de mundo, partindo de uma linguagem que cada vez mais ocupa espaço dentro e fora da sala de aula: foi o que aprendemos por meio da aula em que utilizamos a rede social no ensino de história!

Nessa perspectiva, entendemos que essa ferramenta pode também ser explorada como fonte de aprendizagem, na medida em que podemos utilizar do seu longo alcance para tratar assuntos de caráter social, histórico e educacional, como em questão a luta antirracista. Assim, as páginas @história_preta, @afroo-realeza e @prapretoler – devidamente orientadas – podem auxiliar com esse processo quando trazem em seus conteúdos temáticas sobre a história e cultura africanae afro-brasileira, tais como estética, musicalidade, literatura, cinema e ciência, de forma lúdica e por um viés que não é abordado nos livros didáticos. Trata-se de múltiplas abordagens afrorreferenciadas que podem somar com outros materiais didáticos, inspirando pesquisas, geração de dados, ampliação de repertórios sobre inúmeros temas, como sinalizamos.

Se um dos objetivos do ensino de História é superar os aspectos racistas que ainda se escamoteiam nos currículos da educação básica, os quais continuam a excluir sujeitos e temas, perpetuando imaginários excludentes que estão em conformidade com as primeiras definições político-ideológicas para o ensino de Históriano Brasil, é imprescindível, portanto, ampliar o espaço destinado à chamada História nacional e local, por meio de perspectivas contra hegemônicas e emancipadoras, qualificando o ensino de história para todos, em meio à diversidade étnico-racial. É preciso superar os referenciais para além da Europa e reconhecer as identidades étnico-raciais que historicamente foram negligenciadas, vítimas de diversas formas de violência simbólica que as subjugaram e ainda subjugam e inferiorizam, tal como já

assinalamos neste trabalho. Então, como construir um currículum da disciplina de história que além de não se basear apenas no modelo eurocêntrico aindacorrobore na construção de uma identidade negra?

É sabido que o ensino de história tem como pressuposto a formação crítico-social dos estudantes, a partir da compreensão de fatos situados no tempo e espaço no qual se está inserido, de forma que as aulas de história colaborem efetivamente para a real formação cidadã sendo assim:

[...] a aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História. (Schmidt, 2005. p. 299).

Finalizamos essa pesquisa, apresentando uma sequência didática, reiterando que a disciplina História não é apenas um compilado de conteúdos que tratam somente do estudo do passado, ela tem como principal função “difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação”. Não esqueçamos que, a história tem suas bases construídas a partir do viés eurocêntrico, logo tudo o que não se enquadrava dentro desse viés era considerado primitivo, atrasado, de pouca ou nenhuma relevância histórica. E foi isso que aconteceu com os povos não europeus, como indígenas e africanos, por exemplo. Infelizmente esse discurso por muito tempo permeou o imaginário das pessoas, e é papel também deste campo disciplinar qualificar os debates e discussões. Como bem nos lembra, Munanga:

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (Munanga, 2020. p. 12).

A consciência histórica é a principal aliada na luta antirracista, e isso fica provado quando entendemos que as estratégias utilizadas pelo colonizador escravagista buscava destituir as pessoas negras daquilo que as constitui como coletividade, a sua memória e sua história.

A aplicação da sequência didática foi feita com as turmas do 3º ano do Ensino Médio, em diferentes momentos, pois como já dito anteriormente, a realidade da escola ditou a forma de aplicação.

O objetivo central da exibição de trechos de documentário, discussão de letras de música, análises de páginas de redes sociais foi apresentar para os estudantes uma perspectiva da história do povo negro diferente da que muitos deles conheciam, e estimulá-los a refletir os porquês da ausência de pessoas negras na história apresentada pelos materiais didáticos e os manuais de ensino ou das abordagens marcadas por perspectivas estigmatizadas. Essa reflexão dialoga com o conceito de consciência racial trabalhado por Beatriz Nascimento, que entende como fundamental que os sujeitos negros reconheçam a própria história e identidade enquanto grupo social, tornando-se conscientes das dinâmicas de opressão e resistência em sua trajetória histórica. Em suas palavras:

No fundo, ainda se negligencia a importância dos novos conceitos para a consciência histórica do negro brasileiros. Ignora-se, assim, que um número cada vez mais representativo de descendentes de africanos no Brasil já adquiriu uma concepção do que tenha sido a sua história (que não se resume à crônica do sistema escravagista aqui implantado entre os séculos XVI e XIX) e pensa com clareza acerca dos mal-entendidos arrigados na bibliografia tradicional sobre sua própria trajetória (Nascimento, 2021, p. 83).

Refletindo a partir das ideias de Beatriz Nascimento, fica nítido o quanto fundamental é reconhecer e valorizar os conceitos que ampliam a consciência histórica de todos os cidadãos brasileiros, qualificando-a numa perspectiva racializada/ positivada no caso das identidades negras aqui estrategicamente debatidas. Como vimos, a Escola de Ensino Médio Alice Moreira de Oliveira situa-se numa verdadeira encruzilhada identitária, com alunos de maioria parda/preta (negra – como orienta IBGE e Movimento Negro), mas também autodominados brancos e indígenas. Uma educação calcada na promoção da igualdade racial e na consciência histórica crítica é um direito de todos!

É preciso destacar que esta pesquisa foi realizada por meio da orientação de que as e os estudantes são pensadores e que suas ideias não seriam “apenas” dados de análises”, mas também lócus de reflexão, ampliando noções conceituais aqui trabalhados, como *história, memória, tempo, consciência histórica, esquecimento, racismo*, etc. Foi com eles e por meio deles que acessamos as memórias da comunidade e realizamos um senso piloto, por exemplo.

Deixar de considerar que esses sujeitos desenvolvem uma compreensão própria de sua história, a partir de suas trajetórias — que ultrapassa a narrativa reducionista e centrada no sistema colonial escravocrata — é manter ainda uma narrativa que alimenta um sistema eurocêntrico, e que ao invés de construir pontes, cria abismos entre um ensino pautado na diversidade e valorização da história e cultura afro-brasileira e a experiência concreta dos estudantes, que, ao reconhecerem e refletirem sobre suas próprias trajetórias de vida e a história

de seu povo, podem construir uma consciência crítica capaz de transformar a percepção sobre o presente e fortalecer o protagonismo social e cultural do povo negro.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Karla. **O que é interseccionalidade**. Coord. Djamila Ribeiro Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul./dez. 2001.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra 2021. (Coleção feminismo plurais; Selo Sueli Carneiro).

AMARAL, Airton *et al.* **Caucaia: cidade de gente: estudos regionais: Fundamental II**. Fortaleza: Didáticos Editora, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARRETO, R. M.; CECCARELLI, P. R.; LOBO, W. L. O Negro e a Mídia: novas possibilidades de referências identificatórias nas redes sociais. In: LEMOS, F. C. S. *et al. Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos*. Curitiba: CRV, 2017. v. 7, p. 709-718.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 jan. 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – História**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1988. p. 29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV**. Brasília, DF: MEC, 1999, p. 70.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 dez. 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BULHÕES, L. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 22–38, 2018. Edição especial. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/596>. Acesso em: 6 out. 2024.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995**. 2015. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Caucaia: A Escola, 2020.

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

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. v. 1. 154 p.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, 2(2/3), 2012. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.127>.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23. p.75-85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

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

IBGE. **Caucaia – histórico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/historico>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. V. Plano Decenal de Educação para Todos. *In: DICCIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, jan./abr. 2017.

MOLEFI, Kete Asante. Raça na Antiguidade: na verdade, provém da África. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 1, n. 3, 2015. Tradução de Fernando Lopes Tomé. Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/rac3a7a-na-antiguidade-na-verdade-provc3a9m-da-c3a1frica-molefi-asante.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender história nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2081.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organização: Alex Ratts. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita de. **Sequência didática interativa**: uma metodologia para construção de novos conhecimentos. Curitiba: CRV, 2013.

PANTERA Negra (single). Intérprete: Emicida. Laboratório Fantasma, 2018. (4 min).

PANTOJA, Bruno Amorim. **O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História.** 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

RATTS, A. J. P. **Os povos invisíveis:** territórios negros e indígenas no Ceará. *Cadernos CERV* 2 - nº 9, 1998.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações.** Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos de Educação**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 53-67, 2012. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21686. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 28 set. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 59-72, 2010. DOI: 10.1590/S0104-40602010000100005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18509>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOUZA, M. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.3>.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. e99220, jun. 2020. Edição especial. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6ied.especial.992>. Acesso em: 26 set. 2025.

VIEIRA, L. Povo Tapeba de Caucaia realiza Festa da Carnaúba e cobra medidas de conservação. **O Povo**, 2 out. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/caucaia/2023/10/02/povo-tapeba-de-caucaia-realiza-festa-da-carnauba-e-cobra-medidas-de-conservacao.html>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO

Esta sequência didática foi elaborada como proposição pedagógica da dissertação de mestrado: “Professora, qual a minha cor?” Caminhos para a construção e positivação da identidade negra dos jovens da EEM Alice Moreira de Oliveira, em Caucaia-Ce. A proposta está voltada para estudantes do 3º ano do ensino médio, podendo ser adequada aos diferentes níveis de ensino conforme avaliação e adaptação da(o) professora(o). Sua construção parte da necessidade de enfrentar o silenciamento histórico e cultural a que a população negra foi submetida no Brasil, com destaque o espaço escolar, onde ainda predominam narrativas eurocentradas e pouco inclusivas. Assim, a proposta busca valorizar os saberes, experiências e protagonismos negros, possibilitando aos estudantes refletirem sobre o lugar das pessoas negras na história e na sociedade brasileira contemporânea.

A escolha dos conteúdos que compõem esta sequência não se dá de forma aleatória, mas responde a uma intencionalidade pedagógica que visa articular memória, identidade e consciência racial. Temas como o protagonismo negro, a interseccionalidade das desigualdades vivenciadas por mulheres negras, as origens históricas do racismo no Brasil e o papel das redes sociais na promoção de uma educação antirracista foram selecionados por sua relevância para a construção de uma prática pedagógica crítica e socialmente engajada.

Nesse sentido, a sequência didática propõe uma abordagem interdisciplinar e dialógica, fundamentada na concepção de aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2010), que comprehende o ensino de História como processo de formação de sujeitos capazes de mobilizar o passado para interpretar o presente e projetar o futuro. Ao colocar no centro da discussão personalidades negras, autoras e autores fundamentais e manifestações culturais contemporâneas, intenciona-se apresentar aos jovens o protagonismo que não aparece nos livros didáticos, e, a partir disso fortalecer a identidade negra dos estudantes e estimular uma educação comprometida com a equidade racial. Trata-se, portanto, de uma proposta que se ancora na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, conforme estabelece a Lei 10.639/03. A adoção dessa sequência didática como recurso metodológico, visa contribuir com o fortalecimento de um ensino pautado na transformação da sala de aula em espaço acolhedor que valoriza e respeita a diversidade da qual a escola é feita.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

ENTRE MEMÓRIAS E PROTAGONISMOS: POSITIVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

CONTEÚDOS: Mulheres: raça, território e desigualdades; “AmarElo – É tudo pra ontem”: Protagonismo negro na história do Brasil; O racismo no Brasil: compreendendo as suas origens; A rede social Instagram como ferramenta para uma educação antirracista.

AULA 01: “AMARELO – É TUDO PRA ONTEM”: PROTAGONISMO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

OBJETIVO GERAL: Apresentar personalidades negras presentes no documentário do rapper Emicida e suas respectivas contribuições na formação cultural, política e econômica da sociedade brasileira. Objetivando com isso a positivação da identidade negra e a construção de uma consciência racial por parte dos estudantes.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Refletir sobre o conceito de herói e as referências de heróis e heroínas apresentadas pelos estudantes, relacionando gênero, cor e protagonismo negro.
2. Analisar a letra da música Pantera Negra e trechos do documentário de Emicida, nos quais aparecem a história de personalidades negras como Abdias Nascimento, Marielle Franco, dentre outros enfatizando sua importância na formação do Brasil.
3. Estimular a criticidade a partir da tomada de consciência histórica e racial.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Trechos do documentário do rapper Emicida.

Letra da música Pantera Negra, do rapper Emicida.

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio.

RECURSOS: Quadro, pincel, letra da música impressa e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som).



TEMPO DE DURAÇÃO: 02 h/a com duração de 50 min cada.

METODOLOGIA: Nesta atividade, tomaremos como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos acerca da sua concepção do que é ser herói e de quais referências de heróis eles possuem. A partir dessa exposição, daremos continuidade a aula distribuindo a letra da música Pantera Negra para a turma e em seguida ouviremos a canção. Feito isto, os docentes serão estimulados a escreverem as suas impressões acerca da música em seus cadernos. Tais impressões serão compartilhadas com todos em uma roda de conversa.

Descrição da Atividade: Iniciar a aula perguntando aos estudantes qual o significado da palavra herói para eles. Em seguida solicitar que eles citem nomes de heróis e/ou heroínas que eles conhecem e escrever os nomes citados no quadro. Logo após fazer um quadro, separando-os por gênero e cor. A partir daí trabalhar com a turma o conceito de herói. Feito isto daremos continuidade a aula, agora com a letra da música Pantera Negra. Após ouvirem a canção os docentes serão estimulados a escreverem em seus cadernos suas impressões acerca da música, buscando, quando possível estabelecer uma relação entre a mesma e o que foi discutido até ali. Em um último momento, exibir para a turma trechos do documentário onde as personalidades negras aparecem no lugar de protagonistas da história e levantar os questionamentos a seguir: “Por que pessoas negras não aparecem na história como protagonistas?”; “Há heróis na minha comunidade? Quem são?”

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada de forma processual, onde em cada aula será verificada a participação dos estudantes em relação às atividades propostas e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para uma educação antirracista. A avaliação formativa será usada como pressuposto para a construção de uma consciência histórica por parte dos estudantes. Nesse sentido, entendo a avaliação como um processo que acompanha o percurso de aprendizagem ao longo das aulas, valorizando não apenas os resultados finais, mas também a participação, o envolvimento e a evolução de cada estudante. Trata-se de uma prática que permite observar como os estudantes se apropriam dos conteúdos, constroem reflexões críticas e desenvolvem competências e habilidades, em vez de se restringir à simples verificação de conteúdos. Conforme ressalta Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, capaz de diagnosticar e intervir no processo educativo, e não apenas como um instrumento de mensuração.





AULA 02: MULHERES: RAÇA, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES

OBJTIVO GERAL: Compreender o significado do termo interseccionalidade e qual a sua relação com os diferentes tipos de opressão sofridas por mulheres negras, tais como discriminação no mercado trabalho, violência doméstica, sexism e claro, o racismo. A partir disso, discutir de que forma a sociedade pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa, que não seja pautada na discriminação por cor, gênero e classe social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Reconhecer a trajetória e a resistência de mulheres negras, a partir da análise de figuras históricas como Preta Tia Simoa e de autoras como Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo.
2. Analisar como diferentes autoras negras representam a condição da mulher negra, articulando raça, gênero, território e desigualdades sociais.
3. Compreender o conceito de interseccionalidade, relacionando-o às opressões vivenciadas por mulheres negras em diferentes contextos (mercado de trabalho, violência, sexism e racismo).

MATERIAIS DIDÁTICOS: livro: Por um feminismo afro-latino americano de Lélia Gonzalez: Texto - "Mulher negra: Um retrato".

Conto "Olhos D'água", presente no livro de mesmo nome da escritora Conceição Evaristo.

Vídeos no Youtube:

Projeto As Simoas – Ancestralidade é o hoje (22 min).

Vídeo 01: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnr9APRZe4A&t=26s>

Dia Internacional da Mulher: Relatos de mulheres negras sobre o mercado de trabalho (06 min):

Vídeo 02: <https://www.youtube.com/watch?v=hGNNcrQQJHk>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som).



TEMPO DE DURAÇÃO: 04 h/a com duração de 50 min. cada.

METODOLOGIA: A abordagem desta atividade será qualitativa e a metodologia adotada será leitura e reflexão, seguida de uma roda de conversa a respeito do conto “Olhos D’água”. Haverá uma apresentação das autoras Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez, onde será explanado para a turma o porquê da escolha dessa autora para essa aula. Após as considerações dos estudantes, serão exibidos os vídeos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Para as duas primeiras aulas, iniciar com uma pergunta lançada no quadro: Vocês sabem quem foi Preta Tia Simoa? Após os estudantes responderem oralmente, será exibido o vídeo “Projeto As Simoas – Ancestralidade é o hoje”, apresentado pela historiadora e escritora Karla Alves. Em seguida, será feita uma explanação acerca do vídeo e da história da Preta Simoa para os estudantes. Em seguida, os estudantes serão orientados a fazer uma pesquisa e desenvolver um release sobre a Preta Tia Simoa, refletindo sobre a questão da visibilidade e da invisibilidade das mulheres negras no Ceará. Para as duas últimas aulas, a sala será dividida em dois grupos. Um grupo fica com o texto “Mulher negra: Um retrato”, de Lélia Gozalez, e o outro com conto “Olhos D’água” de Conceição Evaristo. Após a leituras dos textos pelos grupos, iniciar uma roda de conversa com toda a turma, para compartilhamento de suas impressões acerca dos textos. Todas e todos serão convidados a imaginar o cenário, as características das personagens dos textos e seu contexto socioeconômico. Neste momento, será exibido o vídeo “Dia Internacional da Mulher: Relatos de mulheres negras sobre o mercado de trabalho”. Por fim convidar a turma a compartilhar suas impressões, levantando a reflexão acerca dos atravessamentos pelos quais as mulheres passam, fazendo sempre o recorte de raça e classe, e apresentando com isso o conceito de interseccionalidade.

AVALIAÇÃO: A avaliação se dará de forma processual, na qual cada estudante será avaliada/o a partir do seu engajamento com o tema e da assimilação do conteúdo trabalhado no decorrer das aulas. Serão observados aspectos como participação nas rodas de conversa, postura colaborativa assim como a entregada das atividades propostas, incluindo clareza na apresentação das ideias e aplicação dos conceitos estudados. Produções reflexivas, como diários de aprendizagem, resumos e mapas conceituais poderão ser utilizadas para evidenciar a compreensão do conteúdo. A autoavaliação ou avaliação entre pares surge como uma possibilidade que permite aos estudantes uma análise ampla do processo de aprendizagem.





AULA 03: O RACISMO NO BRASIL: COMPREENDENDO AS SUAS ORIGENS

OBJETIVO GERAL: Conhecer as raízes históricas do racismo no Brasil, no pós-abolição, trazendo para a discussão os conceitos de racismo institucional e racismo estrutural a partir da exibição dos vídeos “Entenda o que é racismo estrutural” e “O que é racismo estrutural/Desenhado do canal Quebrando.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Discutir e interpretar criticamente o texto “Como naturalizamos o racismo?”, destacando os pontos centrais que explicam o racismo como prática cotidiana e naturalizada.
2. Compreender os conceitos de racismo estrutural e institucional, a partir da exibição dos vídeos, relacionando-os com situações do cotidiano, citando exemplos.
3. Refletir sobre experiências pessoais e coletivas de racismo, registradas de forma anônima pelos estudantes e compartilhando estratégias de enfrentamento na escola e na comunidade.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Cópias do texto “Como naturalizamos o racismo?”, do livro “Racismo estrutural”, de Sílvio Almeida

Vídeos no Youtube:

O que é racismo estrutural/Desenhado - Quebrando Tabu: (05 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=la3NrSoTSXk>

Entenda o que é racismo estrutural – Canal Preto: (06 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio.



RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som).

TEMPO DE DURAÇÃO: 02 h/a com duração de 50 min. cada.

METODOLOGIA: Seguindo uma abordagem qualitativa, esta atividade tem como metodologia aula expositiva dialógica, onde inicialmente a discussão partirá dos conhecimentos prévios dos estudantes, que serão indagados pelo docente a respeito dos seus conhecimentos sobre os termos “racismo estrutural” e “racismo institucional”. Em seguida, as respostas dos alunos serão registradas no quadro. Por fim, será aberta uma discussão, onde os alunos apresentarão suas impressões a respeito do seu entendimento sobre o assunto. Esta aula tem por objetivo discutir de que forma o Estado e a sociedade brasileira são responsáveis no processo de manutenção do racismo.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: No primeiro momento os estudantes receberão cópias do texto “Como naturalizamos o racismo”, onde será proposta a leitura coletiva, solicitando que destaquem no texto os pontos que mais chamaram lhes chamaram atenção. Feito isto, o próximo passo será a socialização desses pontos e posterior discussão. No segundo momento, após a exibição dos vídeos, os estudantes serão orientados a escrever anonimamente em um papel situações vivenciadas por eles e/ou pessoas próximas, que se configuram como racismo. A partir disso, iremos discutir possíveis estratégias para o enfrentamento do racismo. Os estudantes serão orientados a escrever em uma folha duas propostas para o enfrentamento e combate ao racismo: uma para a escola e outra para a sua comunidade.

AVALIAÇÃO: A avaliação será processual e contínua, considerando além da entrega das atividades propostas, a participação dos estudantes nas discussões e as interações que desenvolveram durante a aula. Nessa perspectiva, é importante valorizar o interesse e a participação ativa dos estudantes, entendendo que o aprendizado se fortalece no diálogo e na troca de experiências entre o grupo. O debate possibilita que eles compreendam de forma mais crítica as diferentes expressões do racismo. Além disso, as propostas levantadas pelos estudantes para enfrentar o racismo, tanto na escola quanto na comunidade, servirão como um sinal de que a reflexão construída em sala teve significado e pode gerar mudanças concretas no cotidiano. Como proposta complementar, sugere-se a elaboração de um registro



reflexivo individual ao final da aula, no qual cada estudante escreva brevemente suas percepções sobre o tema discutido, destacando o que aprendeu e indicando uma possível ação de enfrentamento ao racismo que poderia ser aplicada no cotidiano escolar ou comunitário.

AULA 04: O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

OBJETIVO GERAL: Compreender como a rede social Instagram, pode contribuir na construção da identidade negra afirmativa e na quebra de estereótipos racistas, a partir dos conteúdos específicos compartilhados nas páginas @história_preta, @prapretoler e @afroo_realeza.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer páginas do Instagram que promovem a valorização da história e cultura negra, identificando as abordagens de cada uma delas. mostram a história e cultura do povo negro, percebendo o que cada uma traz de importante.
2. Refletir sobre o papel das redes sociais na construção de uma identidade negra afirmativa e na desconstrução de estereótipos racistas.
3. estimular o debate em sala de aula, relacionando os conteúdos das redes sociais com as vivências cotidianas, quando possível.

MATERIAIS DIDÁTICOS: Prints e postagens das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza., além dos links de acesso direto as páginas citadas.
https://www.instagram.com/afroo_realeza/
https://www.instagram.com/historia_preta/
<https://www.instagram.com/prapretoler/>

PÚBLICO ALVO: estudantes do 3º ano do ensino médio

RECURSOS: Quadro, pincel e equipamento de multimídia (computador, data show e caixa de som) Celulares dos estudantes (ou acesso a computadores com internet),

METODOLOGIA: Esta atividade é de caráter qualitativo e exploratório, na qual as e os estudantes buscarão articular pesquisa e análise de mídias digitais, em questão a rede social Instagram. A priori, lançar no quadro algumas perguntas no intuito de descobrir

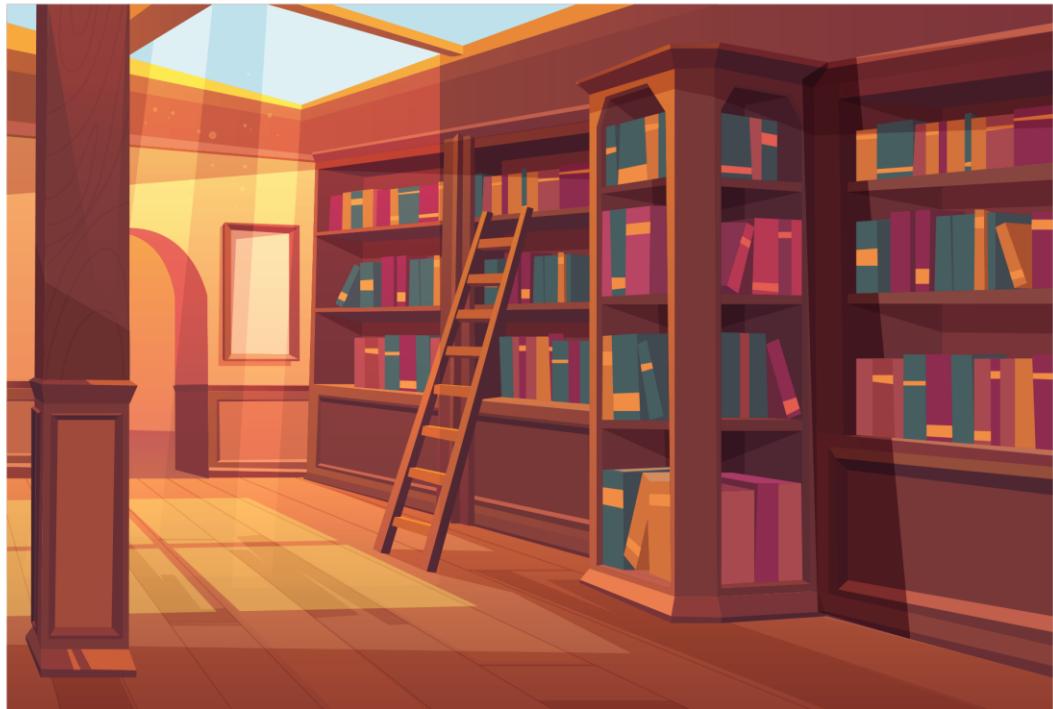


se os estudantes conhecem algum Instagram que traga em seus conteúdos a história e cultura do povo negro, de forma valorativa. Após esse momento, apresentar aos estudantes algumas páginas do Instagram voltadas para a valorização da história e cultura do povo negro. Feito isto, os estudantes serão convidados a analisar os conteúdos das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza, observando suas postagens, a linguagem utilizada (textual, imagética, etc.) e fazendo os registros no caderno para posterior socialização.

Descrição da Atividade: Iniciar a aula escrevendo no quadro as seguintes perguntas: 1. Você tem Instagram? 2. Qual o estilo de página do Instagram que você segue? 3. Você conhece alguma página que traz no seu conteúdo a história e a cultura do povo negro? Os estudantes deverão registrar as respostas em uma folha em branco para que se inicie o compartilhamento. Feito isto, com o uso do data show, apresentar prints das páginas @historia_preta, @prapretoler e @afroo_realeza. Logo após, perguntar aos estudantes o que tem em comum entre todas essas páginas (aqui, espera-se que os jovens identifiquem que é o conteúdo sobre a história e cultura do povo negro). Em seguida, deverão acessar as páginas dos seus aparelhos celulares, e em seus cadernos registrarem os principais temas presentes nas páginas analisadas. O fim, socializar as respostas com a turma compartilhando qual conteúdo mais chamou sua atenção. Finalizar a aula com o seguinte questionamento: Por que muitas pessoas ainda desconhecem páginas de instagram com conteúdos semelhantes?

Avaliação: A avaliação será processual e formativa, considerando a participação dos estudantes nas discussões, a qualidade das anotações feitas durante a análise das páginas do Instagram e a socialização das reflexões em sala. O objetivo é acompanhar como os alunos relacionam os conteúdos das postagens com o protagonismo e valorização da identidade negra e a desconstrução de estereótipos racistas, entendendo a aprendizagem como resultado da troca e do diálogo coletivo. Como atividade complementar, cada estudante será convidado a elaborar um registro reflexivo individual, apontando a publicação que mais lhe despertou interesse, explicando o motivo da escolha e refletindo sobre de que forma esse conteúdo pode colaborar para o fortalecimento da identidade negra e para o combate ao racismo. Essa estratégia permite ao professor acompanhar a leitura crítica dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. Essa perspectiva se fundamenta na concepção de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), entendida como parte integrante da aprendizagem, e no pensamento freiriano (FREIRE, 1996), que compreende a avaliação como prática dialógica e emancipadora.





REFERÊNCIAS DA SEQUÊNCIA

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação em Revista, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009. DOI: (se encontrar).

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 6. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. – 1^a ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO “O QUE IMPORTA É SABER QUEM SOU, DE ONDE VENHO E PARA ONDE VOU”**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ****“O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou”****QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE**

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Livre Esclarecimento

Olá, caro estudante!

Meu nome é Michelle Oliveira, sou professora da EEM Alice Moreira de Oliveira e aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Ceará (UFC). Estou fazendo uma pesquisa sobre as questões étnico-raciais da comunidade de Sítios Novos, onde se situa a escola. O objetivo desse trabalho é elaborar uma sequência didática com conteúdos que valorizem a história e o protagonismo do povo negro, estando em conformidade com a Lei 10.639/03 e com isso contribuir com a luta antirracista.

1. De acordo com a classificação do IBGE, como você se identifica quanto a sua * cor/raça?

- a) Preto
- b) Pardo
- c) Branco
- d) Amarelo
- e) Indígena
- f) Outro

2. Marque o lugar onde você nasceu. *

- a) Caucaia
- b) Fortaleza
- c) Outro

3. Com quem você mora atualmente? (Colocar depois da pergunta onde ela mora) *

- a) pais
- b) avós
- c) tio/tia
- d) esposo/esposa
- e) sozinho
- f) outros

4. Em qual comunidade você e sua família vivem e desde quando? Se possível, * informe o mês e o ano.

Sua resposta

5. Conte-nos como sua família chegou até a comunidade? *

Sua resposta

6. Pergunte as pessoas mais velhas que você tem acesso qual a história da * formação da comunidade que você vive.

Sua resposta

7. Faça um mapa da sua comunidade destacando o caminho que você leva até chegar na escola. Coloque os pontos de referência que você vê pelo caminho, como por exemplo, igrejas, rios, dentre outros. *

Sua resposta

8. Escreva como é o seu dia a dia ao longo de uma semana. Destacando o que você faz para se divertir, para estudar, para ajudar a família. *

Sua resposta

9. De onde é sua família? (Região, Estado, Cidade) *

Sua resposta

10. Você sabe qual a história da ocupação de Sítios Novos e como tudo começou? (Fazer o mapa de Sítios Novos e as respectivas comunidades que compõe esse território) *

Sua resposta

11. O que você mais gosta em Sítios Novos e o que deseja mudar nessa comunidade? *

Sua resposta

01/04/2025, 07:50

"O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou"

3. Com quem você mora atualmente? (Colocar depois da pergunta onde ela mora)

Marque todas que se aplicam.

- a) pais
 b) avós
 c) tio/tia
 d) esposo/esposa
 e) sozinho
 f) outros

4. Em qual comunidade você e sua família vivem e desde quando? Se possível, informe o mês e o ano.

Em sítios novos desde 2010

5. Conte-nos como sua família chegou até a comunidade?

Antes eu e meus pais moravam com minha bisavó materna, quando meu pai comprou uma casa em sítios novos

6. Pergunte as pessoas mais velhas que você tem acesso qual a história da formação da comunidade que você vive.

sítios novos é um distrito do município de ceará, criado e anexado do então município de soure pelo ato estadual de 14-03-1904.

7. 7. Faça um mapa da sua comunidade destacando o caminho que você leva até * chegar na escola. Coloque os pontos de referência que você vê pelo caminho, como por exemplo, igrejas, rios, dentre outros.

EU PASSO PRIMEIRO POR UMA OFICINA QUE TEM UM LADO DEL MINTO CIMA DEPOIS POR UM DEPÓSITO DE CONSTRUÇÕES, DEPOIS PASSO POR MAIS UMA OFICINA E CHEGO NA ESCOLA. ABS: PRIMEIRA OFICINA: OFICINA DO CARLINHO E SEGUNDA OFICINA: OFICINA DO LION

8. 8. Escreva como é o seu dia a dia ao longo de uma semana. Destacando o que * você faz para se divertir, para estudar, para ajudar a família.

VOU A ESCOLA, VOU A ACADEMIA E EM CASA AJUDO MINHA MÃE NAS AFACERES DE CASA QUANDO NÃO TEM AULA.

9. 9. De onde é sua família? (Região, Estado, Cidade) *

A FAMÍLIA DA MINHA MÃE É DE SITIOS NOVOS, CAUCAIA, CEARÁ E A FAMÍLIA DO MEU PAI É DE FORTALEZA, CEARÁ.

10. 10. Você sabe qual a história da ocupação de Sítios Novos e como tudo * começou? (Fazer o mapa de Sítios Novos e as respectivas comunidades que compõe esse território)

SITIOS NOVOS NO ESTADO DO CEARÁ MUNICÍPIO DE CAUCAIA CRIADO EM 1904 TEM 5,096 HABITANTES E AS RESPECTIVAS COMUNIDADES SÃO AGRUOL, CABINHA E TRÊS LAGOS.

11. 11. O que você mais gosta em Sítios Novos e o que deseja mudar nessa * comunidade?

O QUE EU MAIS GOSTO É QUE PODEMOS ANDAR NAS RUAS SEM PRECISAR SER ASSALTADO E TAMBÉM QUE TEM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E O QUE EU GOSTARIA QUE MELHORASSE ERA TER MAIS PONTO DE LAZER.

01/04/2025 07:50

"O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou"

3. Com quem você mora atualmente? (Colocar depois da pergunta onde ela mora)

Marque todas que se aplicam.

- a) pais
 b) avós
 c) tio/tia
 d) esposo/esposa
 e) sozinho
 f) outros

4. Em qual comunidade você e sua família vivem e desde quando? Se possível, informe o mês e o ano.

Itaúna, Minha mãe mora aqui desde Junho de 1984, sempre morou aqui.

5. Conte-nos como sua família chegou até a comunidade?

Minha avó veio para onde ela mora atualmente por conta do trabalho e meu avô após conhecer minha avó, acabou saindo de Itapipoca para montar uma barracaria e sustentar minha avó e seu tio.

6. Pergunte as pessoas mais velhas que você tem acesso qual a história da formação da comunidade que você vive.

Quando meu avô chegou, minha avó já tinha se mudado pro bairro atual, na vila em que vivemos minha família. Foram os primeiros a morar nela, assim meus avós contribuiram para uma grande família e vivem aqui desde então.

67.50

"O que importa é saber quem sou, de onde venho e para onde vou"

7. 7. Faça um mapa da sua comunidade destacando o caminho que você leva até chegar na escola. Coloque os pontos de referência que você vê pelo caminho, como por exemplo, igrejas, rios, dentre outros.

8. 8. Escreva como é o seu dia a dia ao longo de uma semana. Destacando o que você faz para se divertir, para estudar, para ajudar a família.

Flujo musical, maratona séries, lixe livros, escrever e Pratico a máquina de escrever.

9. 9. De onde é sua família? (Região, Estado, Cidade) *

Região Nordeste, Estado do Ceará, cidade de Caucaia

10. 10. Você sabe qual a história da ocupação de Sítios Novos e como tudo começou? (Fazer o mapa de Sítios Novos e as respectivas comunidades que compõe esse território) *

11. 11. O que você mais gosta em Sítios Novos e o que deseja mudar nessa comunidade? *

Gosto da escala e das quinze que se tem por aqui. Mudaria a segurança e o ambiente, e também o lixo nas ruas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1jNDwghABpMjnaNB4SQuO9Lq5vw2s-S8JlO5wDdfDGU/edit>

3/5

Link de acesso do formulário aplicado:

<https://forms.gle/DEqAJ1BYKMRc6aJi6>

APÊNDICE C – CENSO ÉTNICO-RACIAL DA A.M.O



Censo Étnico-Racial da A.M.O

E.E.M. Alice Moreira de Oliveira

andremsouza1@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Série e Turma *

- 1º A
- 1º B
- 1ºC
- 2ºA
- 2ºB
- 2ºC
- 3ºA
- 3º B
- 3º C

De acordo com a classificação do IBGE, como você se identifica quanto a sua cor/raça? *

- Preta
- Branca
- Parda
- Indígena
- Amarela

Link de acesso do formulário aplicado:

<https://forms.gle/BjS3GhqLx2nX4Hwj6>

APÊNDICE D – O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Instagram como Ferramenta para uma Educação Antirracista

B *I* U

Este formulário faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC - ProfHistória. Tem como objetivo investigar o conhecimento dos estudantes a cerca de páginas do Instagram que trazem em seus conteúdos a história e cultura do povo negro.

De acordo com a classificação do IBGE, como você se identifica quanto a sua cor/raça? *

- Preto
- Pardo
- Indígena
- Branco
- Amarelo

1. Você possui conta ativa no Instagram? *

- Sim
- Não

2. Com que frequência você usa o Instagram? *

- Todos os dias
- Algumas vezes por semana
- Raramente
- Nunca

3. Você já viu alguma página do Instagram que fale sobre a história e cultura do povo negro? *

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

4. Se a resposta anterior for "sim", quais páginas você lembra? *

Texto de resposta curta

5. O que mais chama sua atenção em uma página no Instagram? *

- Textos explicativos
- Imagens e artes visuais
- Vídeos curtos (reels)
- Lives
- Memes
- Outros

6. Você já compartilhou conteúdos sobre a cultura negra em suas redes sociais? *

- Sim
- Não
- Não lembro

7. Na sua opinião, qual é a importância de ter páginas no Instagram que falem sobre a história e cultura do povo negro? *

Texto de resposta longa

8. Você já aprendeu alguma curiosidade sobre a história e cultura negra em uma página do Instagram que não estudou na escola? *

- Sim
- Não
- Não lembro

9. Que tipo de conteúdo você gostaria de ver nas páginas sobre a história do povo negro? *

- Biografias de pessoas negras importantes
- Ciência e Tecnologia
- Elementos da cultura (dança, música, culinária, religiões)
- História da África
- História do Brasil (proto-índio, quilombos, movimentos sociais)
- Atualidades e debates sobre racismo e diversidade
- Literatura
- Medicina e saúde

10. Deixe uma sugestão: se você pudesse criar uma página no Instagram sobre a história e a cultura do povo negro, que tema ela teria? *

Texto de resposta longa

Link de acesso do formulário aplicado:

<https://docs.google.com/forms/d/1v8LAGOvcQB7Zlo7kn6zOZb5oyDZ9clq-zj10U9iMp5k/edit?ts=68f3a723>