



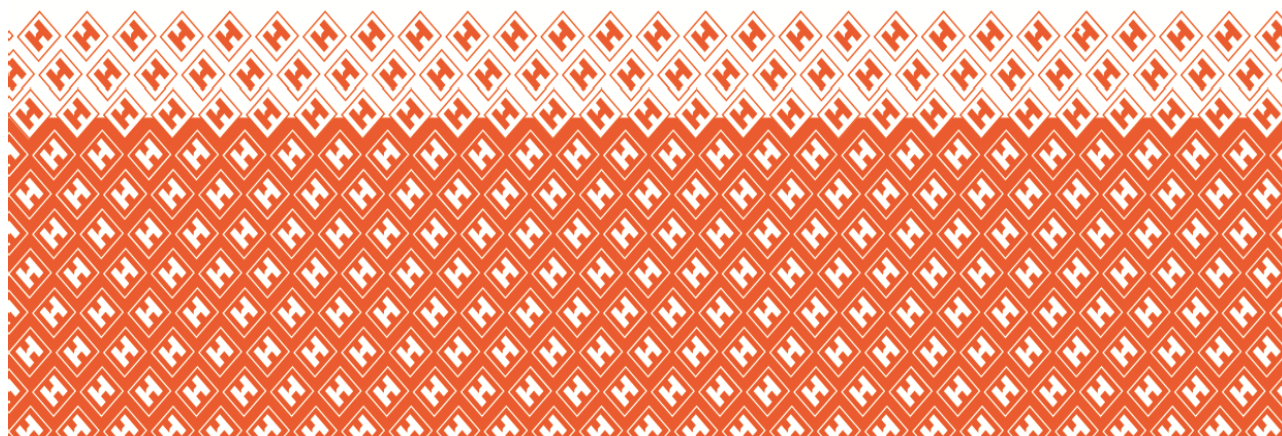
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANA NUNES MIRANDA SANTOS

**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA :
A LEI 10.639 E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS REPRESENTAÇÕES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Junho/2025



JULIANA NUNES MIRANDA SANTOS

**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA :
A LEI 10.639 E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa:
Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Prof. Dr^a. Ivete Almeida Batista

**Uberlândia/MG
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237e Santos, Juliana Nunes Miranda, 1983-
2025 Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira [recurso eletrônico]: a lei 10.639 e a construção de novas representações / Juliana Nunes Miranda Santos. - 2025.

Orientadora: Ivete Almeida Batista.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5041>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História. I. Batista, Ivete Almeida (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA). III. Título.

CDU9:30

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista - CRB-6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 28, PPGEH				
Data:	Vinte e cinco de junho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h30
Matrícula do Discente:	12312HRN006				
Nome do Discente:	Juliana Nunes Miranda Santos				
Título do Trabalho:	Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira: a Lei 10.639 e a Construção de Novas Representações				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	FAPEMIG - Centro de Referência em Educação Popular com enfoque em Gênero e Raça				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Ivete Batista da Silva Almeida - INHIS/UFU, orientadora da candidata; Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira - ESEBA/UFU e Johnisson Xavier Silva - UNIMONTES/IFNMG.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Ivete Batista da Silva Almeida, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/06/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 25/06/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Johnisson Xavier Silva, Usuário Externo**, em 26/06/2025, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6443544** e o código CRC **0556C84D**.

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa. O investimento em educação e ciência é um compromisso com o futuro do país, e sou grata por fazer parte desse esforço coletivo.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação ProfHistória deixo meu reconhecimento pela excelência acadêmica e pelo ambiente de formação crítica e humanista. A todos os (as) professores (as), técnicos (as) e colegas que compõem essa comunidade, meu sincero agradecimento.

Expresso também minha gratidão à minha orientadora Ivete Batista pela escuta atenta, pelos ensinamentos, pela paciência e pelo estímulo constante ao pensamento autônomo e comprometido.

À Deus por conceder-me fé e entusiasmo, força e coragem para vencer desafios e alcançar metas. Aos meus pais, que além da vida me deram ensinamentos e, principalmente, exemplos. Aos familiares e amigos pelas palavras de incentivo, carinho e amizade. Ao meu esposo Evandeilton que esteve comigo em todos os momentos, que fez dos meus sonhos os seus e dos meus objetivos a sua própria luta. Aos meus filhos Bernardo e Lavínia por todo o amor e carinho. Atingido o objetivo, convenço-me de segui o bom caminho.

Finalizo com a esperança de que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para os debates e transformações sociais que movem a ciência e a educação pública no Brasil.

SUMÁRIO

Resumo/Palavras-Chaves.....	06
1. Introdução	07
1.1. Narrativas e Saberes: o livro didático e o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira	07
1.2 Estereótipos no livro didático	10
1.3 Silêncios, lugares esteriotipados e omissões sobre o negro na sociedade brasileira no período republicano	11
1.4. A construção de uma narrativa histórica inclusiva: a experiência negra no livro didático de História.....	14
2. Capítulo 1.	18
2.1. Breve memorial da pesquisadora e reflexões acerca dos desafios e Perspectivas como professora de História da educação básica	18
2.2. Minha história vem de longe... raízes.....	21
2.3. Jornadas e Vivências: experiências que indicam caminhos	22
2.4. A confluência de vivências individuais e coletivas.....	24
2.5. Enfim... cursando Mestrado Profissional em Ensino de História.....	26
2.6. O exercício da docência enquanto professora negra de História – assumindo posicionalidade e “lugar de fala”.....	28
3. Estereótipos no livro didático.....	34.
3.1. A Lei 10.639/03 e a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar....	34
3.2. Descolonizando o currículo: a lei 10.639/03 no ensino de História	37
3.3. Análise do livro didático	42
3.4. Era Vargas - Trabalho, Industrialização e Exclusão Racial.....	58
3.5. Raça, poder e silêncio: a branquitude no espelho da sociedade brasileira.....	73

3.6. Conceituando raça, racismo, discriminação e preconceito.....	74
4. Produto	108
4.1. Sequência didática.....	109
5. Referências	136

Resumo: No Brasil, a colonialidade impôs um apagamento ou silenciamento dos grupos escravizados. Desse modo, constitui-se como objeto de pesquisa o lugar dos afro-brasileiros na narrativa histórica sobre o Brasil Republicano. Tem como objetivo discutir em que medida a produção historiográfica, relativa ao período republicano no Brasil, promoveu o protagonismo negro, sobretudo, na produção de material voltado à educação básica, visando uma educação antirracista. A presente pesquisa justifica-se ao examinar os encaminhamentos didáticos construídos e as finalidades atribuídas às atividades propostas em livros didáticos de História sobre o período republicano na construção do lugar social do negro no Brasil. As avaliações serão desenvolvidas em perspectiva exploratória de caráter qualitativo por meio da análise de conteúdo do livro didático, análise documental que versam sobre o ensino de História e revisão bibliográfica. Os referenciais teóricos pretendem traçar reflexões de questões relativas à memória e ensino de História, a identidade construída no espaço escolar, consciência histórica e representação. A presente dissertação tem como produto educacional uma sequência didática que sugira aos professores como incluir as experiências negras nos conteúdos selecionados pelos livros didáticos; apresentar a História da África e dos afro-brasileiros a partir do referencial decolonial e atividades que promovam o debate, a compreensão e os mecanismos de combate ao racismo.

Palavras-Chaves: Ensino de História; livro didático; aprendizagem histórica; cidadania e identidade social, representação.

Abstract: In Brazil, coloniality imposed an erasure or silencing of enslaved groups. Thus, the place of Afro-Brazilians in the historical narrative about Republican Brazil is constituted as the object of research. The objective is to discuss to what extent the historiographical production, related to the republican period in Brazil, promoted black protagonism, especially in the production of material aimed at basic education, aiming at an anti-racist education. This research is justified by examining the didactic approaches constructed and the purposes attributed to the activities proposed in History textbooks about the republican period in the construction of the social place of black people in Brazil. The evaluations will be developed from an exploratory perspective of a qualitative nature through the analysis of the content of the textbook, documentary analysis that deals with the teaching of History and bibliographical review. The theoretical references intend to outline reflections on issues related to memory and teaching of History, the identity constructed in the school space, historical consciousness and representation. This dissertation has as an educational product a didactic sequence that suggests to teachers how to include black experiences in the content selected by textbooks; present the History of Africa and Afro-Brazilians from the decolonial reference and activities that promote debate, understanding and mechanisms to combat racism.

Keywords: History teaching; textbook; historical learning; citizenship and social identity, representation

1. Introdução

1.1 Narrativas e Saberes: o livro didático e o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira

O ensino de História como disciplina do currículo escolar, configura a possibilidade de os alunos terem acesso ao conhecimento histórico produzido e as suas controvérsias, familiarizando-os com os métodos e procedimentos empregados pelo historiador e, o mais significativo, levando-os a aprender História e fazendo-os produzir “História”. É oportunizar aos estudantes confrontar os conteúdos estudados em sala de aula, seus conhecimentos prévios, a vivência dos fatos observados e a ressignificação dos saberes incorporados.

Abordar o tema das relações e desigualdades raciais no ambiente escolar é uma tarefa complexa, permeada por diversos desafios. Um desses desafios fundamentais é a percepção equivocada de que o racismo é exclusivamente um problema dos negros. Essa concepção, infelizmente arraigada na sociedade, contribui para dificultar o diálogo aberto e franco sobre a questão racial nas escolas. A História e o Ensino de História como campos do conhecimento possuem ferramentas potentes na descolonização das estruturas epistêmicas consolidadas pelo pensamento eurocêntrico.

Nesse contexto, o livro didático desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois é o instrumento pelo qual os estudantes em sua maioria, tem acesso a informações. Na abordagem da História, o livro didático atua como um suporte essencial para a transmissão de conhecimento, moldando a compreensão dos alunos sobre o passado. No entanto, é imperativo analisar criticamente a forma como esse instrumento transmite a narrativa, especialmente quando se trata da condição subalternizada dos negros.

Ao apresentarem os eventos históricos, os livros didáticos, muitas vezes refletem as perspectivas dominantes e, inadvertidamente, perpetuam estigmas e preconceitos. No contexto da história do Brasil, a representação dos escravizados afro-brasileiros frequentemente reproduz estereótipos e negligencia aspectos cruciais de sua experiência. Essa abordagem pode contribuir para a manutenção de um estigma histórico que impacta a percepção contemporânea da população afro-brasileira. Para Renilson Ribeiro (2007):

Aos negros, nas páginas brancas dos livros didáticos, continua ainda a função de personagem secundário, marginalizado, assistindo a atuação dos grandes sujeitos

históricos em cena, na sua maioria brancos ou coadjuvantes dos brancos. Ainda são descritos como submissos, inferiores, exóticos – sujeitos distantes do que se convencionava chamar de sujeito universal: europeu, branco, masculino e cristão¹. (RIBEIRO, 2007, p.47)

Ao analisar a condição subalternizada dos escravizados nos livros didáticos, é importante destacar a tendência de apresentar uma visão simplificada e muitas vezes distorcida da escravidão. A falta de ênfase nas lutas, resistências e contribuições dos afro-brasileiros para o desenvolvimento do país contribui para a marginalização desse grupo na narrativa histórica. Isso cria uma lacuna na compreensão dos alunos sobre a complexidade das relações sociais e econômicas que surgiram durante e após o período escravocrata. Sobre esse aspecto a autora Circe Bittencourt assinala:

Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo². (BITTENCOURT, 2012, p.73)

A superação desse desafio requer uma revisão crítica dos materiais didáticos, com um esforço para incluir perspectivas diversas e garantir a representação autêntica da história. É fundamental que os livros didáticos abordem não apenas a escravidão como um evento isolado, mas também as ramificações duradouras desse sistema, incluindo a discriminação racial persistente e as lutas pela igualdade. Sobre essa história única a escritora nigeriana Chimamanda Adichie afirma:

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder [...] Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente [...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida³. (ADICHIE, 2019)

¹ RIBEIRO, Renilson R. **Livros Didáticos de História: trajetórias em movimento**. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto. RIBEIRO, Renilson R. (Org.). *Ensino de História: Trajetória e Movimento*. Cáceres : Editora Unemat, 2007. p.41-53

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes . **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: (org.). *O Saber Histórico na Sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012. p.69-90.

³ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.12-16. Adaptação da conhecida conferência TED talk (2009) proferida pela premiada autora nigeriana.

A escola enquanto espaço de formação, pode e deve ser, o lugar do encontro, da inclusão e do diálogo entre as diferenças. Por isso, autores como Gomes (2012), Gonzalez (1.983) e Munanga (2004) defendem que embora a promoção de uma educação antirracista seja tarefa de toda a sociedade, a educação/escola compreende o ponto de partida. A escola é então, o lugar onde os alunos tem acesso ao saber formal organizado em disciplina e conteúdos. É importante que a escola aborde a narrativa histórica de maneira crítica e inclusiva, reconhecendo diferentes perspectivas e vozes. Isso envolve o exame cuidadoso de eventos históricos sob diversas óticas, considerando as experiências de grupos marginalizados e desafiando visões simplistas ou eurocêntricas. A diversidade de narrativas históricas enriquece a compreensão dos estudantes e promove a tolerância e o respeito pela pluralidade cultural.

Munanga (2004 e 2006) avalia que a lei 10.639/2003 representa um importante avanço na promoção de uma educação antirracista nas escolas públicas brasileiras, pois estabelece a obrigatoriedade de ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas do país. No entanto, passados 20 anos da promulgação da lei, sua implementação ainda está permeada de desafios. A garantia de sua efetivação compreende entre outros fatores: superar a resistência de alguns setores da sociedade em relação à diversidade étnico-racial; a formação de professores apontado por Gomes (2012, 2017) como um dos principais obstáculos a serem superados e, a adoção de políticas e práticas pedagógicas condizentes com a valorização da história afro-brasileira. A escolarização do conhecimento histórico e a abordagem da história do negro e de sua cultura compreende:

contradições do processo de sistematização da história oficial do Brasil, em que se delineiam as percepções históricas sobre a formação étnica nacional; de uma abordagem reducionista expressa na formatação das políticas e orientações curriculares para a área, na seleção dos conteúdos, na formação do historiador professor. ⁴(CONCEIÇÃO, 2001, p.20).

Quando as vozes, histórias e contribuições das comunidades negras são sub-representadas ou ignoradas, perpetua-se a marginalização e a invisibilização desses grupos. É fundamental, portanto, reconhecer e entender que o racismo é um problema relacional que afeta brancos e não brancos de formas distintas, mas que pressupõe uma hegemonia dos primeiros sobre os últimos.

O racismo e a discriminação racial têm raízes profundas em muitas sociedades,

⁴ CABRINI, Conceição et al. Ensino de História: revisão urgente. São Paulo: EDUC, [1986], 2000. p. 32-33.

como é o caso do Brasil. A escravidão, a colonização e outras formas de opressão moldaram as relações étnico - raciais ao longo dos séculos. Para superar essas desigualdades, a educação desempenha um papel fundamental. É imprescindível que a História compreenda as histórias, as lutas e as conquistas dos diferentes grupos étnicos e raciais, dando voz às histórias e experiências muitas vezes silenciadas.

1.2 Estereótipos no livro didático

O ensino de História, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, está ancorado no conhecimento organizado pelo livro didático. Apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunidades africano-brasileira em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assuma a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, observa-se que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas ainda derivadas das projeções da História e da Geografia civilizatórias greco-romanas, anglo-saxônicas e ibéricas.

Há duas décadas Circe Bittencourt propunha a superação do eurocentrismo e defendia uma integração da história do Brasil com a história mundial quando afirmava:

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas⁵ (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

Enquanto principal ferramenta de ensino, os livros didáticos são produtos que refletem escolhas editoriais, ideológicas e pedagógicas. Avaliar e refletir sobre essas escolhas nos permite compreender sujeitos e fatos históricos destacados ou negligenciados e, por conseguinte, examinar as representações históricas que tais abordagens contribuem para consolidar. É relevante também nessa análise crítico- reflexiva uma problematização entre passado e presente buscando conferir à temática étnico-racial mais do que a simples

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

incorporação informativa dos fatos, mas, sobretudo uma abordagem renovada sobre a experiência histórica afro-brasileira em práticas didáticas. Refletindo sobre o livro didático de História Márcia Elisa Teté Ramos faz as seguintes considerações:

No caso do livro didático de História, além do conhecimento histórico baseado na historiografia ou na metodologia da História, cumpre entender, entre outros: como os estudantes aprendem ou realizam a progressão do conhecimento histórico através do livro didático; como os professores o utilizam, ou quais livros didáticos preferem; que tipo de estética e diagramação otimiza sua leitura; quais linguagens e imagens podem resultar em um trabalho didático-pedagógico mais satisfatório; quais conceitos históricos são importantes e como devem ser trabalhados, conforme determinada faixa etária; se o livro didático adotado está condizente, ou não, com a realidade regional dos estudantes, da escola; quais, porque e como as leis/diretrizes devem ser inseridas no livro didático. São conhecimentos que demandam a interdisciplinaridade entre História, Educação, Sociologia, Editoração e Comunicação, mas que, ao mesmo tempo, são específicos para a produção e avaliação do livro didático de História⁶. (RAMOS, 2018, p. 223).

Apesar do fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua maioria, de negros e mestiços.

Os livros didáticos, principal suporte de informações e encaminhamentos de ensino e aprendizagem são referenciais que imprimem percepções, reforçam ideologias e traduzem perspectivas teórico-metodológicas que podem contribuir para o reforço do estigma e da desqualificação do negro brasileiro. Assim, o período republicano no Brasil é para o ensino de História importante recorte temporal no sentido de promover uma reflexão sobre os silenciamentos impostos pelo projeto de república que preconizava uma sociedade democrática, sem conflitos raciais.

1.3 Silêncios, lugares esteriotipados e omissões sobre o negro na sociedade brasileira no período republicano

A história do período republicano é essencial para desvelar as raízes históricas das desigualdades raciais que persistem na sociedade brasileira. Ao examinar como a República se configurou desde sua instauração em 1889 até os dias atuais, é possível identificar não apenas os avanços e conquistas no campo dos direitos civis, mas também as

⁶ RAMOS, Márcia Elisa Teté. Livro didático, currículo escolar e História Pública: futuro do pretérito. História & Ensino, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018.

persistências e continuidades de estruturas discriminatórias que perpetuam o racismo estrutural. Nesse contexto, os livros didáticos desempenham um papel crucial na formação da consciência histórica dos estudantes, influenciando diretamente a maneira como eles percebem o passado e o presente.

O período da escravidão e a diáspora africana também são frequentemente negligenciados ou superficialmente abordados nos livros didáticos. O Brasil foi o destino de milhões de africanos escravizados, cujo trabalho árduo e cultura contribuíram para a construção da nação. Sobre este aspecto Mattos observa:

Reproduzindo a tradição fundamente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel como força de trabalho na sociedade colonial escravista⁷ (MATTOS, 2003, p. 133).

No entanto, a escravidão é tratada de forma genérica, e por vezes como único exemplo de participação dos negros na história do Brasil. Não é tratada com devida ênfase as experiências dos africanos e afrodescendentes e suas contribuições nos mais diferentes setores da sociedade.

Ao longo da República Velha e da Era Vargas, é possível discutir como as políticas de branqueamento e eugenia afetaram a população negra e as estratégias de resistência cultural, como o samba e as religiões de matriz africana, que passaram a ocupar espaços de visibilidade social. Enriquecer o conteúdo com debates sobre essas questões ajuda a problematizar as políticas raciais do período e como elas impactaram a formação da identidade nacional.

Neste ponto é possível promover atividades de análise crítica de fontes históricas e culturais que tragam à tona as contribuições dos negros em diferentes áreas, como na formação de movimentos sociais e na luta pelos direitos civis, culminando na atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, que lutava contra o racismo e a exclusão. Essa abordagem contribui para desconstruir representações estereotipadas e construir novas narrativas que reconheçam o protagonismo e a resistência dos afro-brasileiros

⁷ MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs). *Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-137.

na história da República, oferecendo aos estudantes uma visão mais inclusiva e diversa da história do Brasil.

Durante o período de desenvolvimentismo de JK, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, surgiu como uma resposta contundente ao racismo e ao preconceito que excluía a população negra dos espaços culturais e artísticos no Brasil. Naquele período, o teatro brasileiro refletia as desigualdades sociais, com atores negros limitados a papéis estereotipados ou excluídos das produções mais prestigiadas. O TEN buscou reverter essa lógica ao criar um espaço de valorização da cultura negra, promovendo a inclusão de atores, atrizes e dramaturgos negros no cenário teatral e oferecendo formação artística à população afrodescendente.

Além de ser um movimento artístico, o TEN teve um forte caráter político, atuando na construção de uma nova consciência racial e desafiando a invisibilidade imposta pelos discursos racistas. Por meio de suas produções, como a peça "O Imperador Jones" e de debates públicos, o TEN questionava as representações estigmatizadas dos negros na sociedade e reivindicava a dignidade e o protagonismo dos afro-brasileiros. O teatro se tornou, assim, uma ferramenta de combate ao racismo, promovendo a resistência cultural e a reeducação das percepções sociais sobre a identidade negra.

Em um contexto de censura e autoritarismo, as experiências negras foram marcadas pela articulação de organizações e coletivos que, além de combater a opressão política, também enfrentavam as desigualdades raciais que persistiam no país. O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, destacou-se como um dos principais grupos de resistência, denunciando a violência policial contra a população negra e o racismo estrutural, ao mesmo tempo em que articulava a luta por direitos civis e sociais. Ativistas como Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento trouxeram à tona discussões sobre a relação entre ditadura e racismo, promovendo o fortalecimento de uma consciência racial crítica. Além disso, os movimentos culturais, como os blocos afros e as rodas de samba, mantiveram vivas as tradições negras, transformando a cultura em uma forma de resistência e preservação da identidade. Nesse período, a resistência negra não se limitou à oposição à ditadura, mas também à busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, afirmando o protagonismo dos afro-brasileiros na luta por democracia e igualdade.

Atualmente, a luta da população negra no Brasil abrange diversas frentes, incluindo o combate ao racismo estrutural, a defesa da liberdade religiosa, a implementação

da Lei de Cotas e a promoção da educação para as relações étnico-raciais. O racismo continua a ser um desafio profundo, manifestando-se nas altas taxas de violência contra a juventude negra, na exclusão social e na discriminação no mercado de trabalho. Em paralelo, a intolerância religiosa direcionada às religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, tem gerado ataques a terreiros e práticas espirituais, evidenciando a necessidade de maior respeito e de tolerância à diversidade religiosa. A Lei de Cotas, instituída para promover a inclusão de estudantes negros nas universidades públicas e em concursos públicos, tem sido uma conquista significativa, mas enfrenta resistência e demandas por aprimoramento e permanência.

É preciso contar outras histórias. A história dos afro-brasileiros. Suas experiências, suas perspectivas. “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”⁸. (ADICHIE, 2009). Os exemplos acima mencionados contribuem então, no sentido de dar voz a essas experiências silenciadas ou invisibilizadas. Cumpre o papel de tornar o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira uma história a partir de perspectivas comprometidas com epistemologias capazes de falar da história da África e da cultura afro-brasileira.

1.4. A construção de uma narrativa histórica inclusiva: a experiência negra no livro didático de História

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e reflexivos. A consciência histórica, desenvolvida por meio de um processo educacional que compreenda a educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não apenas enriquece o conhecimento sobre acontecimentos do período republicano, mas também promove a capacidade de análise, interpretação e questionamento de elementos essenciais para a superação da integração subordinada dos afro-brasileiros.

Ao estudar a história da África e da cultura afro-brasileira, os alunos são expostos a diferentes contextos culturais, sociais e políticos que moldaram o mundo em que vivem. Eles aprenderão a apreciar a diversidade, a compreender as raízes dos desafios

⁸ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.12-16. Adaptação da conhecida conferência TED talk (2009) proferida pela premiada autora nigeriana.

contemporâneos e a considerar a interconexão entre os eventos históricos ao longo do tempo. Esse entendimento mais amplo é fundamental para a formação de cidadãos capazes de contextualizar as realidades do presente e tomar decisões informadas.

É imprescindível que a história da África seja integrada de forma holística e precisa, desde as suas civilizações antigas até os desafios contemporâneos enfrentados pelo continente. Além disso, a cultura afro-brasileira deve ser celebrada e valorizada, mostrando aos alunos a importância das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira. Para este trabalho, como se trata de um período longo, escolhemos trabalhar com quatro momentos icônicos do período republicano, para que neles possamos sugerir como incluir as experiências negras. São eles: a primeira república e o contexto do pós-abolição; o período da Era Vargas; o desenvolvimentismo de JK; a elaboração da Constituição de 1.988 e a redemocratização do Brasil.

Entre os autores e coleções avaliadas estão Gilberto Cotrim, em virtude de sua representatividade junto aos professores e professoras de História – Coleção para o Ensino Médio *História Global*, São Paulo: Saraiva, 2016 e a coleção Contexto e Ação – livros destinados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da editora Scipione, 2020. A avaliação da incorporação da temática História da África e cultura afro-brasileira consistiram em análises que identifiquem se os encaminhamentos didáticos dados aos conteúdos do período republicano contribuem para a compreensão da experiência histórica do povo negro tanto na África quanto na diáspora. E ainda, sobre os processos de resistências dos sujeitos criados no interior de sociedades marcadas pelo padrão de colonialidade como é o caso da sociedade brasileira. Igualmente importante é a problematização do racismo enquanto prática social construída e, portanto, passível de desconstrução.

As avaliações foram desenvolvidas em perspectiva exploratória de caráter qualitativo por meio da análise de conteúdo e revisão bibliográfica de forma contextualizada utilizando referenciais teóricos que tratam de questões relativas à memória e ensino de História, a identidade construída no espaço escolar, consciência histórica e representação. Foram tecidas ainda uma análise documental da Lei antirracista número 10.639/03 alterada pela lei 11.648/08 que estabelece a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena e as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Nesse itinerário de pesquisas buscou-se examinar a incorporação da produção historiográfica

a partir do referencial decolonial bem como a disciplina História através do livro didático tem contribuído para incorporação e implementação das orientações definidas nos documentos que versam sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira.

Adotamos como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo. Em se tratando deste estudo- buscou-se investigar o lugar social do negro nos livros didáticos de História com o objetivo principal de compreender como as narrativas históricas presentes no material didático contribuem para a construção das representações sociais acerca da população negra no Brasil. Buscamos identificar sentidos, discursos e ideologias que atravessam o conteúdo ensinado nas escolas e que, muitas vezes, refletem desigualdades históricas e raciais. Essa abordagem nos permitiu explorar como a figura do negro é retratada, quais papéis lhe são atribuídos, se como sujeito histórico ou apenas como objeto da narrativa, e de que maneira essas representações afetam a identidade e a autoestima dos estudantes negros. Para tecer as considerações apresentadas, as reflexões estão ancoradas em pesquisas relativas ao tema de maneira a reunir e analisar o conhecimento acumulado, promovendo reflexões profundas e embasadas. Concordamos com Barros quando afirma que a revisão bibliográfica é um importante ponto de partida:

A ideia de uma revisão bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você travará o seu diálogo historiográfico e científico. Estes interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los. Por outro lado, proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou acrescentar muito pouco ao conhecimento científico. A revisão de literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, recoleções do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial.⁹ (BARROS, 2009, p.104)

Ao revelar silenciamentos e distorções no conteúdo didático, a pesquisa também serve como instrumento de reconhecimento e valorização da história e legado cultural da população negra. E ainda, assume relevância significativa ao não se limitar apenas à crítica dos silenciamentos e distorções presentes nos livros didáticos de História em relação à população negra, mas também por seu compromisso em apontar caminhos concretos para a inclusão das experiências negras nas narrativas escolares. Ao evidenciar como os conteúdos

⁹ BARROS, J. D. A. A revisão bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Revista Estudos e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009

curriculares frequentemente marginalizam ou simplificam a presença negra na história do Brasil, o estudo contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconheça a diversidade étnico-racial como elemento fundamental da identidade nacional. Além disso, ao propor alternativas pedagógicas, teóricas e metodológicas para a valorização das contribuições negras, a pesquisa se alinha a princípios de equidade e reparação histórica, colaborando com a efetivação da Lei 10.639/03 e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos.

Desse modo, a escrita da dissertação está organizada em quatro capítulos e considerações finais. Assim, o primeiro capítulo apresenta um breve memorial da pesquisadora e reflexões acerca dos desafios e perspectivas como professora de História da educação básica no que se refere a implementação da Lei 10.639/03. Sua implementação enfrenta diversos desafios por parte dos professores, que vão desde a falta de formação específica até a carência de materiais didáticos que abordem de forma adequada e crítica a história e a cultura afro-brasileira. Muitos docentes não se sentem preparados para tratar de temas relacionados às relações étnico-raciais, seja por limitações em sua formação inicial, seja pela ausência de políticas de formação continuada que os capacitem nesse sentido. Além disso, o racismo estrutural presente nas instituições escolares e a resistência de alguns setores da comunidade escolar dificultam a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. A sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o planejamento de atividades interdisciplinares também se somam a esses obstáculos, tornando a implementação da lei um processo lento e, muitas vezes, superficial.

O segundo capítulo versará sobre os estereótipos no livro didático- cultura e folclorização do legado afro identificando como no período republicano os livros didáticos perpetuam silêncios, lugares estereotipados e omissões sobre o negro na sociedade brasileira. Neste é realizada uma análise crítica do livro didático no que se refere à representação da experiência negra, investigando de que maneira essa vivência é abordada, silenciada ou distorcida ao longo do conteúdo apresentado. Busca-se compreender se o material didático contempla a diversidade cultural, histórica e social da população negra, indo além de uma abordagem superficial ou estereotipada. A análise buscou identificar a presença ou ausência de narrativas que valorizem a resistência, as contribuições e os protagonismos negros na construção da sociedade brasileira, problematizando o modo como essas representações influenciam a formação identitária dos estudantes e a reprodução de preconceitos no ambiente

escolar.

O capítulo três da dissertação será dedicado à análise da resistência negra no Brasil, destacando os percursos históricos e as articulações do movimento negro na luta por direitos e reconhecimento social. O foco será demonstrar como essa resistência foi fundamental para a conquista e a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, como a Lei 10.639/03, que introduz o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e a Lei de Cotas, que visa corrigir desigualdades no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Ao explorar essas conquistas, o capítulo evidenciará como o movimento negro atuou de forma estratégica na denúncia do racismo estrutural e na formulação de propostas que buscam transformar as estruturas excludentes da sociedade brasileira. Dessa forma, pretende-se mostrar que tais políticas não surgiram de forma espontânea, mas são frutos da luta contínua de um movimento social organizado e politicamente engajado na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No quarto capítulo está o produto desenvolvido. Compreende sequências didáticas que sugerem aos professores e professoras como incluir as experiências negras nos conteúdos selecionados pelo livro didático relativo ao período republicano. A escolha pela sequência didática situa-se no fato de que esta abordagem permite a organização sistematizada de atividades pedagógicas que visa atender a objetivos específicos, promovendo a aprendizagem significativa. De acordo com Oliveira (2013):

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes¹⁰. (OLIVEIRA 2013, p. 58)

No contexto do ensino de História, essa abordagem permite a articulação entre conteúdos, habilidades e competências, fornecendo uma compreensão mais ampla e aprofundada dos eventos históricos. A sequência didática no ensino de História também deve contemplar a interdisciplinaridade, permitindo a integração de saberes de diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, os alunos adquirem conhecimentos históricos e também desenvolvem habilidades como o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação.

¹⁰ OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. 1ª Ed. Petrópolis. E. Vozes, 2013.

2. Capítulo 1

2.1. Breve memorial da pesquisadora e reflexões acerca dos desafios e perspectivas como professora de História da educação básica

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se propôs a caminhar”.
Paulo Freire

A colonialidade, que se refere às estruturas de poder e conhecimento legadas pelo colonialismo, perpetua imagens e narrativas que muitas vezes reduzem e distorcem as identidades e realidades dos grupos subalternizados. No Brasil, isso é evidente na forma como os estereótipos sobre povos indígenas e afro-brasileiros são amplamente divulgados e perpetuados. Desconstruir esses estigmas exige uma reavaliação crítica das representações históricas e culturais, promovendo uma visão mais autêntica e complexa dessas identidades.

Nesse sentido, dar voz às experiências negligenciadas pela historiografia dominante se torna fundamental como ferramenta de virada epistêmica no campo da História, permitindo a inclusão e o reconhecimento de experiências frequentemente invisibilizadas. Ao documentar e narrar histórias de grupos marginalizados, a escrita não apenas preserva essas memórias, mas também desafia e reconfigura a visão dominante do passado permitindo novas representações.

Dessa forma, o ensino de História que pretendo aqui afirmar está referenciado no campo de estudo da decolonialidade que surge como uma crítica às estruturas de poder, conhecimento e cultura herdados do colonialismo, que ainda persistem nas sociedades contemporâneas. Inspirado em intelectuais latino-americanos, como Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, a decolonialidade busca dismantlar a lógica colonial que define as relações sociais, políticas e epistemológicas, questionando a hegemonia eurocêntrica que marginaliza conhecimentos e experiências de povos não ocidentais. Esse movimento propõe a valorização de saberes e práticas culturais, buscando categorias epistêmicas descentradas do pensamento moderno ocidental, o qual historicamente subalternizou outras formas de existência e conhecimento.

Assim, o presente estudo pretende contribuir através da valorização das experiências e das vozes desses grupos subalternizados questionar narrativas hegemônicas utilizando a escrita das histórias desses grupos ao incluir nos conteúdos previstos pelo currículo de História as experiências negras. Trata-se, portanto, não só de reivindicar seu

espaço e importância na construção do conhecimento, mas também abre caminhos para uma reconfiguração das relações de poder, permitindo a emergência de novas subjetividades e compreensões sociais e, por consequência, a construção de novas representações.

Assim, com base no conceito de "Escrevivências", um termo cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo, a escrita transcende o mero ato de escrever e adentra um universo vasto de significados e experiências. Ao unir "escrever" e "vivências", Evaristo propõe uma reflexão profunda sobre a relação entre a escrita e a vivência daquelas (es) que estão à margem da sociedade, em especial, as mulheres negras. Ao abordar o conceito de "escrevivências", Evaristo nos convida a mergulhar nas profundezas da experiência humana, especialmente daquelas experiências que são sistematicamente silenciadas e marginalizadas. As escrevivências não se limitam a relatar os fatos, mas sim a dar voz aos que foram historicamente silenciados, ao resgatar memórias esquecidas e ao recontar histórias que foram apagadas dos registros oficiais.

Nesse sentido, as "escrevivências" de Conceição Evaristo são atos políticos de resistência e afirmação identitária. Ela reivindica o direito de ocupar espaços de expressão que foram negados, sobretudo às mulheres negras ao longo da história, transformando a escrita em uma ferramenta de virada epistêmica e de reconstrução de identidades. Suas palavras ecoam como um grito de liberdade em um mundo que insiste em aprisionar corpos e silenciar vozes.

Conceição Evaristo reflete que, em uma escrevivência, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Isso se dá em um processo em que a autora se coloca no espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas.¹¹ (Vieira & Machado, 2017, p. 206)

O conceito de "escrevivências" de Conceição Evaristo nos convida então, a reconhecer a importância da escrita como instrumento de transformação social e de reconstrução de narrativas. É um convite para ouvir as vozes silenciadas, para enxergar as

¹¹ SOARES, Lissandra Vieira & MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, 17(39), p. 203-219, 2017

realidades invisibilizadas e para reconhecer a beleza e a complexidade das experiências humanas, especialmente daquelas que resistem e persistem em meio às adversidades.

Partindo do conceito de escrevivências o texto a seguir é uma breve apresentação da história da minha vida e reflexão de minha trajetória acadêmica e profissional que pretende conservar a memória e refazer o caminho percorrido nestes anos dedicados à docência. Ainda que de forma sucinta, os relatos que compartilho nas páginas a seguir contribuem no sentido de elucidar a justificativa da escolha do tema desta dissertação. Traduzem também as expectativas e desejos que nortearam o percurso acadêmico e profissional, desde os tempos de estudante do ensino médio, passando pelas graduações em História, Letras Português e Pedagogia até os primeiros passos como mestrandia do ProfHistória. Mais do que recordar ou narrar os fatos, escrever sobre essas experiências tem uma função pedagógica importantíssima, pois além de mostrar as ações de memórias passadas, também fala ao tempo presente e estende-se para o futuro. É, sobretudo, falar sobre a própria história de vida, sobre uma práxis e sobre um processo de intervenção no mundo.

2.2. Minha história vem de longe... raízes

“A escrevivência marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um “nós” compartilhado”.

Meus avós maternos eram de Juazeiro. Meus avós paternos de Xique-Xique. Cidades do estado da Bahia. O encontro dessas famílias se deu através do matrimônio de meus pais, na cidade de Pirapora, Minas Gerais, em decorrência do trabalho de meus avós. Ambos eram vapozeiros. Faziam a viagem Juazeiro –BA para Pirapora –MG, o trecho navegável do Rio São Francisco, a bordo do Vapor Benjamin Guimarães, transportando pessoas e mercadorias. Promovendo intercâmbios culturais. Entrelaçando vidas. Contribuindo para o surgimento de uma comunidade que hoje configura o povo de Pirapora.

No final da década de 1970, em 1978, meus pais se casaram. Dessa união, nasceram três filhas. Morávamos inicialmente em um bairro mais distante da casa de meus avós maternos e paternos, mas sempre em contato permanente. Tive uma infância adorável. Cercada pelos meus pais, irmãs, primos e avós. Permeada de muitas brincadeiras e também de muitas histórias. Sejam elas contadas por meus pais e avós, sejam elas contadas pelas

páginas de livros.

Aos nove anos de idade, meus pais decidiram se mudar para uma casa mais próxima de meus avós. A partir daí, a convivência passou a ser diária. A partir dos 12 anos passava mais tempo na casa de meus avós maternos, que devido ao avançar da idade, exigiam mais atenção e cuidado.

2.3. Jornadas e Vivências: experiências que indicam caminhos

Nas histórias conhecidas por meio da oralidade, meus avós tiveram papel fundamental. Faziam questão de falar de suas origens, de seus antepassados, de como a vida os conduziu a cidade de Pirapora. Para meu avô materno, “vovô Manoel”, essas histórias tinham um significado político. Quando cheguei a adolescência, no ensino médio, sendo mais precisa, comecei a entender o porquê da persistência de algumas histórias. Gostava muito de ouvi-las. Tinham caráter pedagógico.

Foram muitas as histórias. Afinal, foram 25 anos fazendo o trecho Bahia – Minas Gerais. Testemunhando chegadas e despedidas. Sendo influenciado por saberes distantes. Mantendo intercâmbio cultural intenso. Em meio a essas histórias, uma em especial, chamou muito a minha atenção. Trata-se dos meus ancestrais.

Vovô Manoel nasceu no ano de 1.906, na cidade de Juazeiro, Bahia. Era o filho caçula de uma família de seis irmãos. Contava para nós, os netos, que seus pais nasceram entre 1.870 e 1.875 e vivenciaram a experiência de trabalhar nas fazendas com seus irmãos mais velhos. Ouvia os relatos de seus pais, meus bisavós, sobre o dia a dia nessas fazendas bem como se organizaram para garantir a sobrevivência da família. Sobre esse aspecto, quando relatava sobre sua infância, sempre enfatizava que seu pai, meu bisavô, insistia que naquele momento, as coisas começavam a se apresentar de forma diferente. Meu avô estava com 8 ou 9 anos de idade. E próximo da fazenda havia uma pequena escola. Nesta escola, meu vovô Manoel aprendeu a ler, escrever e fazer contas. Meu teve pouco tempo com seus pais. A convivência se deu até os primeiros anos da juventude ainda na fazenda onde seus pais trabalhavam e moravam.

Residindo na cidade de Juazeiro, vovô Manoel teve a oportunidade de estudar até a 3ª série. E foi em virtude desse conhecimento que foi possível o trabalho de vapozeiro. Naquela época, não se falava em concurso público. Contava meu avô, que foi submetido a um teste que exigia do candidato saber ler um texto, escrever o nome completo e fazer contas simples. Assim que foi chamado para trabalhar na Companhia de Navegação, veio a

sua memória a imagem de seu pai que o incentivou a aprender a ler e escrever. Neste trabalho, meu vovô Manoel permaneceu por 25 anos. Garantiu o sustento de sua família – minha mãe, meu tio e minha vovó. Foi possível também custear os estudos dos filhos. Na cidade de Pirapora não havia escola de Ensino Fundamental II e médio gratuitos.

A oralidade sempre esteve presente no cotidiano de meu avô. Seja ouvindo as histórias contadas por sua mãe ou as histórias que conheceu ao longo de 25 anos de trabalho na Companhia de Navegação. Avô de seis netos, e já aposentado quando do nascimento de seus descendentes, utilizava-se da oralidade para a transmissão do conhecimento da história de sua família para a nova geração e, ao mesmo tempo mantendo um elo vivo entre o passado e o presente. Por meio das histórias e ensinamentos compartilhados em conversas e encontros familiares suas experiências, valores e tradições foram preservados e perpetuados. Meu avô faleceu aos 92 anos de idade. Tinha orgulho de suas vivências. Mais ainda, de ter chegado àquela idade lúcido e consciente.

2.4. A confluência de vivências individuais e coletivas

Consciente e resistente. Aqui quero pontuar o que só consegui compreender de maneira plena no decorrer do Ensino Fundamental II e médio. Como figura muito presente nesta fase da minha vida, consciência e resistência era a base dos ensinamentos que acompanhavam aquelas narrativas. Falar sobre os pais que viveram as últimas décadas da escravidão era uma forma de evidenciar um caminho antagônico ao que parecia óbvio – a marginalização, o “largado a própria sorte”. Meu avô procurava ilustrar aquela realidade sob o prisma da resistência. Estudar e procurar outras formas de sobrevivência distintas dos estigmas da subalternização.

Como mencionado anteriormente, manter viva a memória dos antepassados, tinha um caráter de reforço da identidade e, sobretudo, pedagógico. Ao relatar sobre as vivências e desafios superados por meus bisavós, meu avô promovia o aprendizado de lições valiosas que chegam até a geração dos bisnetos (atualmente 6), com um maior apreço por nossas raízes e conexão à história coletiva. Quando ouvi sobre essa história pela primeira vez, era uma criança de 8 anos. Dada a pouca idade e, por consequência maturidade, a intenção de meu avô era falar sobre a importância da escola. Evidenciar que a minha experiência com a educação se davam em um contexto mais favorável e, portanto deveria valorizá-la.

O nascimento de meu avô corresponde às primeiras décadas após o fim da escravidão. Sua infância e adolescência são marcadas por expectativas e estratégias que seus

país e os grupos que vivenciaram aquele momento tiveram de estabelecer para garantir a sobrevivência. Trata-se de um período marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas em diversos países, especialmente no Brasil. Após séculos de regime escravocrata, a abolição representou um marco histórico, porém não eliminou de forma instantânea as estruturas de desigualdade e exclusão social.

Provenientes do norte da Bahia, meus bisavós garantiram seu sustento nas fazendas da região. Anos depois meu avô e seus irmãos vivenciaram experiências distintas do trabalho na lavoura demonstrando que as opções e destinos no mundo livre não seguem indubitavelmente a narrativa histórica imperativa que “até a década de 1990, aproximadamente, apenas a marginalização dos libertos no mercado de trabalho pós-emancipação era enfatizada nas análises historiográficas”.

A visão crítica e consciente do passado escravocrata cujas consequências ainda persistem- o racismo, a discriminação, o preconceito, a desigualdade racial e social dos quais enquanto mulher negra não estou isenta, foram construídas a partir da infância através de narrativas que falavam muito mais sobre os processos de resistência do que reforço de estigmas e subalternização. Não há nessa análise uma tentativa de negação, menos ainda redução dos efeitos perversos do sistema escravocrata durante e após sua abolição. Trata-se, sobretudo, de dar voz à experiência negra de meus antepassados.

Ainda que de forma tímida a oportunidade de aprender a ler e escrever permitiu ao meu avô ocupar novos espaços e viabilizar condições de estudo à minha mãe e meu tio. Configurando a terceira geração, minha trajetória representa mais um passo em direção ao rompimento de barreiras sociais, econômicas e intelectuais impostas por um sistema estruturado na desigualdade.

As memórias obtidas por meio da oralidade foram fundamentais na construção de minha identidade como mulher negra. Mais tarde em virtude da formação acadêmica e atuação profissional o posicionamento político diante de tantos desafios que ainda permeiam a sociedade atual seja no campo político, econômico, cultural ou social impulsionam-me a assumir posicionalidade.

2.4. Da graduação em História ao ProfHistória – trajetória acadêmica e profissional

Desde cedo, aprendi que ler e escrever era o caminho que me permitiria uma

vida digna. E quando decidi pela graduação em História, mais do que uma vida digna, estudar, significava ocupar espaços. Minha vida seria também uma trajetória de resistências.

No primeiro ano do Ensino Médio decidi pela graduação em História. Quando analiso as motivações que me levaram a essa escolha, certamente os ensinamentos de meu avô assumem um papel relevante. E hoje se perguntarem: você escolheu a História ou a História a escolheu? A resposta será: a História e eu nos encontramos.

Ingressei na universidade no ano de 2002, aos dezoito anos, classificada em 3º lugar geral em uma Universidade pública cuja comunidade acadêmica era composta em sua maioria por jovens brancos de classe média alta. Em 2006 prestei concurso público para Professora de Educação Básica da rede municipal de Pirapora. Em 2007 comecei minha trajetória como docente.

No ano seguinte, 2008, ingressei na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais também por meio de concurso público. Até o ano de 2015, as turmas que lecionei cursavam o ensino fundamental II. A partir de 2016, o trabalho docente está sendo realizado com as turmas de Ensino Médio. Identifico-me com o Ensino médio por muitos motivos. Em especial, por ser a fase em que os estudantes começam a definir seus projetos, despertam para o mercado de trabalho, geralmente escolhem o curso superior que pretendem realizar. É a etapa da vida em que o sujeito se percebe enquanto verdadeiro protagonista de sua existência.

Nesses dezessete anos dedicados à docência na Educação básica, trabalhei com turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens Adultos. Trabalhei em escolas da rede privada com ensino fundamental e médio – Fundação Educacional Alto Médio São Francisco e Colégio Cenecista de Pirapora. Nas redes pública estadual e municipal trabalhei com turmas de Educação de Jovens e Adultos – Escola Estadual José Natalino Boaventura Leite, Escola Municipal Dr. Otávio Vieira Machado. Com turmas de Ensino Fundamental e Médio – Escola Municipal Geny Hatem, Escola Municipal Dona Rita Santos Braga, Escola Estadual Anésia Gonçalves Longuinhas, Escola Estadual Sílvia de Alencar Schaber e, há sete anos na Escola Estadual Fernão Dias com turmas de Ensino Médio regular.

Realizei algumas especializações Lato Sensu: História e Ensino de História, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Em 2017 conclui minha segunda graduação em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, mesma universidade em que graduei

em História.

A necessidade pela formação continuada e o desejo de buscar formação em nível de mestrado e doutorado sempre estiveram presentes. Acredito que repensar a prática pedagógica, contribui para impulsionar mudanças na cultura docente, como a mudança de pensamento e de atitude e a revisão do repertório de valores, crenças e saberes. A revisão da prática proporciona uma revisão da ação pedagógica docente e dos pressupostos teórico-práticos que a norteiam, possibilitando apoiar em outros referenciais a ação profissional. Assim, quando surgiu a oportunidade de fazer o ProfHistória, me vi diante da possibilidade de concretizar o compromisso com a minha formação profissional e acadêmica.

2.5. Enfim... cursando Mestrado Profissional em Ensino de História

Já conhecia o programa de mestrado ProfHistória. No entanto, não havia universidade credenciada em Minas Gerais. Com a primeira turma no ano de 2020, tive conhecimento do programa na Universidade Federal de Uberlândia em 2022. Neste ano, fiz o processo seletivo e para minha felicidade fui aprovada.

Comecei os estudos no ano de 2023. Cheguei ao curso com muitas inquietações. Uma delas é a que me levou a dedicar minha pesquisa: o lugar dos negros na narrativa histórica do Brasil republicano. Trata-se de um período marcado por profundas desigualdades sociais, muitas das quais enraizadas no legado da escravidão e na persistente marginalização da população negra. Diante esse contexto, como abordar a temática escravidão, racismo, desigualdade social e racial, preconceito e discriminação sem reforçar os estigmas e estereótipos muitas vezes endossados pelo livro didático e ao mesmo tempo contribuir com a formação crítica dos estudantes? Foi durante as aulas de Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira que encontrei um caminho para responder essas indagações.

É indiscutível a importância social do trabalho que executa o (a) professor (a). Frente às demandas do mundo contemporâneo a educação assume papel primordial para formação e desenvolvimento humano. O que tenho aprendido em minha trajetória como professora é que a docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações entre seres humanos. O exercício da docência, atividade própria a atuação do professor, está relacionada a essência do sujeito carregado de valores construídos antes mesmo do ingresso na carreira docente, formação e prática do exercício profissional.

Pensar o ensino de História implica ao professor/historiador uma prática que considere o procedimento histórico. Isso quer dizer, que comporte a preocupação com a construção, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal. Ensino de História que considere também, o enfrentamento do desafio que a atualidade apresenta – desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos. Prática essa que assuma o compromisso de contribuir com a formação humanista dos estudantes, rica de conteúdos e socialmente responsável.

Assim, vejo o trabalho docente e a escola como lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Contribuir para a formação cidadã é permitir aos alunos autonomia de modo que sejam sujeitos do aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

O ensino de História como disciplina do currículo escolar possibilita que os alunos acessem o conhecimento histórico produzido e suas controvérsias. Isso os familiariza com os métodos e procedimentos utilizados pelos historiadores e, o mais importante, ensina-os a aprender e produzir História. Essa abordagem oferece aos alunos a oportunidade de confrontar os conteúdos estudados em sala de aula com seus conhecimentos prévios, as experiências vividas e a ressignificação dos saberes adquiridos.

Assim, o ProfHistória significa em minha trajetória acadêmica aprofundar conhecimento, desenvolvimento de habilidades de pesquisa e, principalmente, enriquecer minha prática pedagógica em diferentes contextos educacionais utilizando metodologias de ensino mais eficazes e proporcionando uma educação mais rica e estimulante para meus alunos. É levar os alunos a pensar historicamente, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade.

Considerando a inquietação que me levou a dedicar a presente pesquisa – o lugar dos afro-brasileiros na narrativa histórica do Brasil republicano- a decolonialidade como um campo de estudo e ação, configura um passo essencial na reconstrução do conhecimento e na promoção de uma educação mais inclusiva e justa ao dismantelar as heranças coloniais que continuam a moldar as sociedades pós-coloniais. Pretendo através desta dissertação demonstrar que a perspectiva decolonial busca desconstruir as estruturas de poder e

conhecimento impostas pelo colonialismo, valorizando saberes e epistemologias que foram subjugadas ao desafiar as narrativas hegemônicas propondo novas formas de pensar e viver.

Como se trata de uma pesquisa de proposição de um produto, para além das análises sobre o lugar dos afro-brasileiros na narrativa histórica sobre o Brasil Republicano presentes no livro didático, o objetivo da sequência didática é contribuir com o trabalho de professores e professoras no sentido de apontar caminhos de como incluir as experiências negras nos conteúdos referente ao período republicano transcendendo as narrativas coloniais, abrindo espaço para uma compreensão mais rica e diversa do mundo, promovendo valores de igualdade, respeito e justiça. Essa transformação educativa é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e justa.

2.6. O exercício da docência enquanto professora negra de História – assumindo posicionalidade e “lugar de fala”

As relações raciais na escola são reflexo direto das dinâmicas sociais mais amplas em que estão inseridas. Em muitos contextos, essas relações são marcadas por conflitos decorrentes da manutenção de uma sociedade que, em grande medida, permanece desconhecadora de seus próprios direitos e das histórias que desafiam as narrativas oficiais.

A escola, como instituição central na formação das novas gerações, desempenha um papel fundamental nesse cenário. Por um lado, pode reproduzir padrões de exclusão e discriminação, perpetuando estereótipos e hierarquias raciais. Por outro lado, pode se tornar um espaço de resistência e transformação, onde as injustiças e perspectivas são confrontadas e as vozes marginalizadas são valorizadas.

Os conflitos nas relações raciais escolares muitas vezes emergem da falta de representatividade e do silenciamento das experiências e contribuições das comunidades racializadas. A invisibilidade das identidades não brancas contribui para a perpetuação de um sistema de privilégios e opressões. É na própria dinâmica desses conflitos que reside a oportunidade de mudança. Através do diálogo intercultural, da educação antirracista e da promoção da diversidade que a escola pode se tornar um espaço de conscientização e transformações. Ao incorporar conteúdos que valorizam a diversidade étnico-racial, ao promover a reflexão sobre as estruturas de poder e ao incentivar a solidariedade e o respeito mútuo, a escola pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

Em uma sociedade profundamente marcada pelo racismo e pela subalternização dos afro-brasileiros, heranças diretas da colonialidade e do longo período de escravidão que moldou o país por séculos, a estrutura social estabelecida durante o regime colonial não somente perpetuou a exploração e desumanização das populações negras, mas também sedimentou um sistema de desigualdades raciais que se estende até os dias atuais. A colonialidade, com suas hierarquias de poder baseadas em raça, continua a influenciar as relações sociais, políticas e econômicas no Brasil, relegando aos afro-brasileiros posições de marginalização e exclusão. Tais condições contribuíram para uma visão depreciativa dos afro-brasileiros construída e reforçada por séculos de discriminação e preconceito, perpetuando estereótipos que buscam diminuir ou invisibilizar o papel vital que os afro-brasileiros desempenharam e desempenham na sociedade brasileira.

Com efeito, os alunos chegam à escola com um pensamento cultural muitas vezes marcado pelo preconceito, reflexo de uma sociedade brasileira que se estrutura na desigualdade racial e social. Desde cedo, eles absorvem os estereótipos e as visões distorcidas transmitidas por suas famílias, pela mídia e pelo ambiente ao seu redor, internalizando a hierarquia social que privilegia alguns grupos em detrimento de outros. Essas ideias preconcebidas, profundamente enraizadas, moldam as interações sociais e as percepções que os estudantes têm de si mesmos e dos outros, perpetuando um ciclo de exclusão e discriminação.

Em minha experiência docente presenciei reações variadas dos estudantes quando o tema é racismo e desigualdade racial por exemplo. Alguns alunos se mostram atentos e engajados, demonstrando interesse e empatia ao compartilhar suas próprias experiências ou opiniões. Outros se sentem desconfortáveis, evidenciando emoções como tristeza, raiva ou constrangimento, especialmente se o assunto for novo ou quando se sentem diretamente afetados. Há também a reação daqueles que inicialmente resistem ou minimizam a importância do tema, muitas vezes devido a uma falta de compreensão ou exposição prévia.

Em grupo de estudantes majoritariamente brancos de classe média, as variadas reações complexas refletem uma confluência de fatores pessoais, sociais e culturais. Alguns alunos demonstram surpresa ou desconhecimento sobre a profundidade e a persistência das questões raciais, revelando certa ingenuidade ou falta de exposição ao tema. Outros visivelmente desconfortáveis ou culpados ao confrontar seus próprios privilégios e o papel histórico de sua classe social na perpetuação das desigualdades. E ainda, estudantes que

demonstraram resistência inicialmente ao tópico, questionando sua relevância ou expressando defensivamente que não se consideram racistas.

Quando o assunto é relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira há também resistência de alguns segmentos da comunidade escolar, quanto à implementação da Lei 10.639/03. Alguns percebem como uma imposição ou até mesmo como uma ameaça às tradições curriculares já estabelecidas. Essa resistência pode manifestar-se tanto entre os próprios professores quanto entre os pais e responsáveis, o que cria um ambiente onde o professor precisa lidar com preconceitos e desinformação. Sobre este aspecto, Schwarz (2001, p.52) afirma que “pode-se dizer que o racismo brasileiro constitui uma espécie de discurso costumeiro, praticado como tal, porém pouco oficializado. Com efeito, uma das especificidades do preconceito vigente no país é seu caráter não-oficial”¹².

Como professora de História, tenho enfrentado grandes desafios ao abordar as religiões de matriz africana em sala de aula por exemplo. Apesar de sua importância histórica e cultural, sinto que há uma resistência significativa tanto por parte dos alunos quanto de alguns colegas de trabalho, pais ou responsáveis. Muitos alunos chegam com preconceitos profundamente enraizados, muitas vezes fruto de desinformação ou de uma visão distorcida dessas religiões. Certa vez um aluno pediu para não participar da aula porque na visão dele “Deus, só existe um”, “não quero aprender sobre religião de demônio”. Isso me obriga a trabalhar com o conteúdo em si, mas também a desconstruir essas ideias pré-concebidas, o que demanda tempo e uma abordagem pedagógica sensível.

Além disso, sinto a falta de recursos didáticos adequados que possam me apoiar nesse processo, o que torna o ensino ainda mais desafiador. Contudo, acredito na importância de superar essas barreiras, pois sei que ao ensinar sobre as religiões de matriz africana, estou promovendo o respeito à diversidade e ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas raízes. Superar tais desafios é compreender o ensino de História e da cultura afro-brasileira como necessário para todos. Nas palavras de Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se

¹² SCHWARCZ, **Racismo no Brasil** L.M.. São Paulo: Pubifolha, 2001.

desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional¹³. (MUNANGA, 2005, p.16)

Outro aspecto a se considerar é que embora existam algumas iniciativas para produzir recursos pedagógicos que abordem a temática afro-brasileira, ainda há uma carência de livros, vídeos e outros materiais que sejam amplamente acessíveis e que apresentem uma visão rica e diversificada da cultura afro-brasileira. Muitos dos materiais disponíveis ainda se concentram na escravidão, deixando de lado aspectos positivos e ressalta:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo. § 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p.1) ¹⁴

No entanto, a implementação desse artigo nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos. Embora algumas escolas e redes de ensino tenham feito esforços para desenvolver e adotar materiais didáticos que atendam às exigências da resolução, a maioria ainda enfrenta dificuldades em incorporar efetivamente esses conteúdos. Muitos materiais didáticos existentes abordam as questões étnico-raciais de forma superficial, sem aprofundar-se nas complexidades históricas e culturais das populações afro-brasileira e indígena. Além disso, há uma escassez de formação continuada para professores sobre como utilizar esses materiais de maneira eficaz e sensível, o que compromete a qualidade da implementação. A falta de investimentos adequados e de políticas públicas que garantam a distribuição ampla e equitativa desses materiais também agrava a situação.

Os professores, até mesmo aqueles formados em História, também enfrentam o desafio de integrar a lei ao currículo de forma transversal, conforme exige a legislação. Incorporar a história e cultura afro-brasileira em disciplinas como Matemática, Ciências e Artes, por exemplo, requer conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira para estabelecer conexões significativas entre esses componentes e as demais disciplinas do currículo escolar. Essa abordagem interdisciplinar amplia o entendimento dos alunos sobre a influência afro-brasileira em diversos aspectos da sociedade e, também contribui para a

¹³ MUNANGA, kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

¹⁴ BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004

desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de uma educação que reconhece e celebra a pluralidade cultural do Brasil.

A sobrecarga de trabalho dos professores é outro fator que dificulta a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Diante de jornadas extenuantes, com muitas turmas e pouco tempo para planejamento, o professor pode sentir-se sobrecarregado e não conseguir dedicar o tempo e a energia necessários para a elaboração de atividades pedagógicas que contemplem a lei. É necessário um compromisso mais robusto das autoridades educacionais, investimentos em formação docente e a produção de materiais didáticos que realmente reflitam a diversidade e a riqueza das culturas afro-brasileira e indígena.

É nesse contexto que assumo posicionalidade enquanto mulher, negra e professora no sentido de contribuir com meus alunos a compreenderem como suas identidades influenciam a dinâmica de ensino e aprendizagem e também a reconhecerem suas próprias posições, engajando-se de maneira mais crítica e reflexiva com o conteúdo curricular. Postura que implica em uma abordagem intencionalmente inclusiva. Isso significa a adoção de práticas pedagógicas que levem em consideração as diversas identidades e necessidades dos alunos incluindo experiências que reflitam a diversidade cultural e social da comunidade escolar. Isso envolve necessariamente a inclusão de materiais didáticos que representem diversas perspectivas e histórias, bem como a criação de espaços para que os alunos compartilhem suas próprias experiências e conhecimentos.

A posicionalidade aqui assumida é, sobretudo, à legitimidade e à autoridade enquanto mulher negra e professora a partir de minhas vivências e identidade social. Compreendendo o lugar social que ocupo enquanto professora de História negra que essa abordagem requer a apresentação dos fatos históricos e uma discussão crítica de como essas histórias foram construídas e quem foram os responsáveis por narrá-las. Assumo então “lugar de fala” ao buscar dar visibilidade às vozes marginalizadas e questionar as dinâmicas de poder da sociedade brasileira no período republicano.

Sob a abordagem da filósofa Djamila Ribeiro o “lugar de fala” é primordial para a construção de uma sociedade mais equitativa. A autora enfatiza que todos têm um lugar de fala, mas que nem todos os lugares de fala são iguais. A diferença reside no poder e na visibilidade que certas vozes têm sobre outras.

“Não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”¹⁵ (Ribeiro, D. 2017, p. 36-37)

O conceito de "lugar de fala" tem suas raízes nas teorias feministas e pós-coloniais. Desenvolvido no final do século XX, o conceito é uma resposta às narrativas dominantes que tradicionalmente silenciaram ou distorceram as experiências de grupos subalternos. As teóricas feministas, especialmente as feministas negras, destacaram a importância de reconhecer as experiências vividas por diferentes grupos sociais e a necessidade de que essas vozes fossem ouvidas diretamente. Em seus textos, Ribeiro explora como as estruturas de poder e privilégios afetam quem tem voz e quem é silenciado na sociedade.

Nesse sentido, a presente dissertação objetiva demonstrar como as estruturas de poder perpetuam a desigualdade e o silenciamento. E que essas estruturas são mantidas por narrativas dominantes que excluem ou deturpam as experiências de grupos marginalizados. Sobre esse aspecto, Djamila Ribeiro salienta que essa discussão é, sobretudo, estrutural porque trata-se do *locus social*. Djamila Ribeiro, em sua obra sobre o conceito de "lugar de fala", destaca como o locus social, ou seja, a posição que um indivíduo ou grupo ocupa na sociedade, influencia profundamente a visibilidade ou invisibilidade das experiências vividas, especialmente entre grupos marginalizados. “Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo”¹⁶ ((Ribeiro, D. 2017, p.37)

A autora argumenta que, historicamente, as narrativas dominantes têm sido construídas a partir das perspectivas daqueles em posições de poder, enquanto as vozes de grupos subalternizados são sistematicamente silenciadas ou ignoradas. Esse processo de invisibilização exclui as experiências e conhecimentos desses grupos e, também perpetua as desigualdades sociais, ao manter intactas as estruturas de poder que privilegiam certos *loci sociais* em detrimento de outros. O reconhecimento e a valorização do lugar de fala são,

¹⁵ RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

¹⁶ Idem

portanto, fundamentais para romper com essa lógica e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, em que todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

Ao analisar criticamente como o negro foi representado ou silenciado nos materiais didáticos utilizados ao longo do tempo, o trabalho evidencia os mecanismos de exclusão simbólica e a perpetuação de narrativas eurocêntricas na formação da identidade nacional. Além disso, a pesquisa contribui para a compreensão dos impactos dessas representações na construção da memória coletiva e na reprodução de desigualdades raciais no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que propõe caminhos para uma abordagem mais inclusiva e crítica do ensino de história.

Desse modo, a dissertação buscou evidenciar que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, os livros didáticos ainda apresentam lacunas significativas no que diz respeito à promoção de conteúdos antirracistas. Esses materiais, em grande parte, falham em conferir o devido protagonismo às populações negras, especialmente no contexto do Brasil Republicano, perpetuando uma visão estereotipada e reducionista da África e de suas diversas culturas. Acreditamos ter contribuído para a compreensão crítica dessas deficiências e para o desenvolvimento de práticas educacionais que efetivamente promovam uma abordagem mais inclusiva e representativa, que valorize a riqueza e a complexidade das contribuições negras na formação da sociedade brasileira ao incluir as experiências negras nos conteúdos relativos ao período republicano.

Capítulo 2

3. Estereótipos no livro didático

3.1. A Lei 10.639/03 e a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar

Temáticas como inclusão social, respeito e valorização da diversidade cultural têm sido largamente discutidas no cenário educacional brasileiro. Já na década de 1.990, edições de encontros nacionais na área do ensino de História imprimiram ênfase na reflexão crítica sobre o lugar, o papel, os objetivos e a importância da História na educação básica. Registra-se também, as pressões sociais lideradas pelo movimento negro que a partir da década de 1.970 intensifica as reivindicações no sentido de revisão do currículo escolar nos

diversos níveis de ensino formal. E ainda, reiteradamente, a luta contra o racismo e a valorização do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro também são questões que mobilizam a sociedade e o Estado. “A questão racial no Brasil não pode ser tratada como algo meramente técnico ou administrativo, mas sim como uma questão de direitos humanos”¹⁷(MUNANGA, 2004, p.45).

O ensino de História na construção da identidade nacional, tem sido omissos no tocante à valorização das culturas de etnias minorizadas. Observa-se, também que os elementos referenciais das culturas silenciadas de índios, negros e imigrantes nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros. Isso em nada contribui para a construção de uma sociedade democrática que todos almejamos, em que as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim em instrumento possibilitador da construção de uma nova identidade nacional, assentada no pluralismo cultural. Como assinala Silva trata-se de um silenciamento:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo? ¹⁸ (SILVA, 2009, p. 101-102):

A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa tradição europeia que valoriza a erudição, uma cultura livresca pouco condizente com a nossa realidade. O conteúdo programático da educação básica tem mantido uma visão monocultural e eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira. Os livros didáticos, sobretudo os de História, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados heróis nacionais, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros

¹⁷ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

¹⁸SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das etnias minorizadas, especialmente indígenas e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, indígenas e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados.

Há duas décadas Circe Bittencourt propunha a superação do eurocentrismo e defendia uma integração da história do Brasil com a história mundial quando afirmava:

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas¹⁹(BITTENCOURT, 2004, p. 159).

A construção do currículo de História como o conhecemos hoje é, em si mesma, uma narrativa histórica. Ela reflete as escolhas feitas por indivíduos e instituições ao longo do tempo, selecionando quais eventos, figuras e narrativas serão privilegiados e quais serão marginalizados ou ignorados. “ As pesquisas afirmam que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto”.²⁰ (MONTEIRO, 2003, p.10) . Nesse processo, o eurocentrismo desempenhou um papel central, promovendo uma visão de mundo na qual a história europeia é vista como a mais relevante e significativa. As contribuições de civilizações não europeias para o desenvolvimento da humanidade, como as civilizações africanas, asiáticas e ameríndias, são frequentemente subestimadas ou ignoradas nos currículos de História eurocêntricos. Isso cria uma representação distorcida e incompleta do passado, perpetuando uma visão de mundo que valoriza apenas uma parte da experiência humana.

Além disso, o eurocentrismo muitas vezes se manifesta na forma como os eventos históricos são interpretados e apresentados. As conquistas europeias são frequentemente celebradas como marcos de progresso e desenvolvimento, enquanto os impactos negativos dessas conquistas sobre as populações indígenas e colonizadas são minimizados ou justificados. Isso reflete uma narrativa histórica tendenciosa e uma ideologia que reforça

¹⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

²⁰ MONTEIRO, A.M.F.C. **Ensino de história: algumas configurações do saber escolar**. In: História e Ensino. Vol.9 Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003.

hierarquias de poder e dominação.

No entanto, é importante reconhecer que o currículo de História não é estático e imutável. Ele está sujeito a mudanças e contestações, à medida que novas perspectivas e abordagens emergem e ganham espaço. Nas últimas décadas, tem havido um movimento crescente para diversificar o currículo de História, incorporando uma gama mais ampla de perspectivas e experiências históricas. Isso inclui uma maior ênfase na história global, que reconhece a interconexão e interdependência das sociedades em todo o mundo, bem como uma maior atenção às vozes e experiências das comunidades marginalizadas.

Embora o eurocentrismo continue a exercer uma influência significativa sobre o currículo de História, é possível e necessário buscar uma abordagem mais inclusiva e diversificada. Isso requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica e a revisão constante das narrativas históricas, a fim de garantir que o currículo de História não apenas reflita a complexidade e diversidade do passado humano, mas também promova uma compreensão mais profunda e empática do mundo em que vivemos.

3.2. Descolonizando o currículo: a lei 10.639/03 no ensino de História

A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco na luta por uma educação mais inclusiva e antirracista no Brasil. Ao tornar obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica, a legislação buscou romper com a invisibilização e silenciamento da população negra nos conteúdos escolares, especialmente no ensino de História. Nesse processo, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais desempenham papel orientador ao detalhar os fundamentos teóricos e pedagógicos para a implementação da Lei 10.639/03. O documento explicita a necessidade de se promover uma abordagem crítica da história afro-brasileira, superando a centralidade do período escravocrata e incorporando as contribuições dos povos africanos e da população negra nas esferas social, política, econômica, artística e intelectual do Brasil.

Ele reconhece a necessidade de superar os preconceitos e estereótipos historicamente enraizados promovendo uma educação inclusiva e voltada para o respeito à pluralidade. Além disso, o Parecer Nacional de Educação de 2004 destaca a importância da formação continuada dos professores, incentivando a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e fornecendo subsídios para a prática pedagógica. Outro aspecto relevante é a recomendação de que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana

sejam integrados de forma transversal em diversas disciplinas, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Nilma Lino Gomes destaca que:

“A lei 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva”. ²¹(GOMES, 2009, p.40)

Estabeleceu ainda como uma de suas principais metas a promoção do reconhecimento, por parte da população negra, da sua identidade na cultura nacional. Essa meta fundamental busca combater a invisibilidade e a marginalização histórica dos negros na construção da identidade brasileira, valorizando suas contribuições e vivências. Ao reconhecer na cultura nacional elementos que refletem a diversidade étnico-racial do país, o parecer busca fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento das pessoas negras, possibilitando uma maior identificação com sua história e herança cultural.

O Parecer de 2004, ao detalhar as diretrizes para a implementação da lei, reforça que o ensino da história afro-brasileira não deve se restringir ao período da escravidão, mas sim contemplar a diversidade cultural, os processos de resistência, as lideranças negras e suas contribuições em diferentes áreas da sociedade. Para Gomes a Lei 10.639/03 e suas diretrizes devem orientar a consciência histórica e política da diversidade, o fortalecimento da identidade e direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminação racial. Gomes (2009, p.41) sustenta ainda que:

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.²²

Isso implica em incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e, também em promover espaços de diálogo e reflexão que

²¹ GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

²² GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

permitam aos negros se enxergarem como protagonistas e agentes de transformação na sociedade. Dessa forma, a principal meta do Parecer Nacional de Educação de 2004 visa combater o racismo estrutural e promover a construção de uma identidade nacional verdadeiramente plural e inclusiva, na qual todos os segmentos da população se reconheçam e se valorizem.

Assim, reconhecer significa:

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.²³(BRASIL, 2003b, p.4).

Nesse sentido, construir uma prática pedagógica que destaque o negro e os indígenas como sujeitos ativos na construção de nossa sociedade é um dos grandes desafios que se tem enfrentado. Para Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca este debate é necessário e até tardio. Sob este aspecto assinalam:

Pensar em africanos e indígenas na formação do Brasil significa também indagar sobre ligações desses grupos com outras etnias, formação de novas culturas híbridas que, longe de idealizações, possuem caracteres muito diferentes daqueles observados noutras partes do mundo (ausência de impedimentos legais para casamentos, modalidades de racismo sutis, mas de grande violência, redução daqueles grupos à pobreza etc.). Africanos e indígenas não são realidades humanas do passado, estão no presente do Brasil como ação de grupos e de seus descendentes, e se renovam através de ondas de imigração e dinâmicas de sobrevivência dos ameríndios, sem esquecer a grande importância da África no cenário mundial do presente e de diferentes passados.²⁴ (FONSECA e SILVA, 2010, p.22-23)

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica, instituída pela Lei nº 10.639/03, constitui um marco no enfrentamento das desigualdades raciais e na valorização da identidade negra na escola brasileira. A efetivação dessa legislação, no entanto, requer a articulação de diversos instrumentos e políticas públicas. Entre eles, destaca-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, ao

²³ BRASIL. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003b

²⁴ SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista brasileira de História, São Paulo, v. 31, nº60, P. 13-33, 2010.

avaliar e distribuir os livros didáticos utilizados em larga escala nas escolas públicas, possui um papel decisivo na implementação das diretrizes curriculares relacionadas às relações étnico-raciais.

A partir dessas diretrizes, o PNLD passou a adotar critérios específicos para a avaliação dos livros didáticos, exigindo que as obras apresentem conteúdos que promovam a valorização da cultura afro-brasileira, combatam estereótipos raciais e assegurem a representatividade negra de forma positiva e plural. Isso configura um avanço importante na política de material didático, uma vez que o livro é, ainda hoje, um dos principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Assim, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, o PNLD passou a exigir, em seus critérios de avaliação, a inclusão qualificada e crítica da história da África e da cultura afro-brasileira nos livros didáticos. O edital do PNLD orienta que as obras devem apresentar essas temáticas de forma transversal, contínua e contextualizada, evitando abordagens episódicas, estereotipadas ou meramente ilustrativas (BRASIL, 2020). Essa diretriz tem como fundamento a necessidade de superar uma educação baseada na marginalização e silenciamento da população negra e promover, em seu lugar, uma abordagem antirracista e inclusiva.

As recomendações do PNLD também destacam que os conteúdos sobre a história da África devem ir além da escravidão, abordando reinos, culturas, religiões, conhecimentos e sistemas sociopolíticos africanos em seus próprios contextos históricos, antes do contato com a Europa (SILVA, 2004). Como defende Munanga (2005), reconhecer a África em sua pluralidade e riqueza histórica é essencial para romper com a visão eurocêntrica que domina os currículos escolares e para reconfigurar a forma como os estudantes compreendem o mundo e sua própria identidade.

Além disso, os livros didáticos devem retratar a cultura afro-brasileira como elemento formador da identidade nacional, ressaltando as contribuições da população negra nos campos da música, literatura, religião, política, ciências e outras áreas. As imagens, os exemplos e as narrativas presentes nos livros precisam respeitar a diversidade e combater preconceitos e estigmas, promovendo representações positivas e plurais da população negra. Essa recomendação é essencial, pois os materiais didáticos não somente transmitem conhecimento, mas também ajudam a construir imaginários sociais e identitários.

Outro ponto relevante das orientações do PNLD é o estímulo à elaboração de propostas pedagógicas que favoreçam o trabalho interdisciplinar, o pensamento crítico e a problematização das relações étnico-raciais no cotidiano escolar (BRASIL, 2018). Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2012), o papel dos materiais didáticos deve ir além da mera exposição de conteúdos: eles devem servir como instrumentos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a transformação da escola em um espaço democrático e plural.

Entretanto, a análise crítica de obras aprovadas pelo PNLD revela que, embora tenha havido progressos na incorporação da temática étnico-racial, persistem limitações tanto no aprofundamento dos conteúdos quanto na abordagem pedagógica adotada. Muitos livros ainda tratam a questão racial de forma superficial, mantendo um viés eurocêntrico e negligenciando experiências negras contemporâneas ou perspectivas decoloniais. Além disso, a efetividade da lei está condicionada à formação docente, uma vez que professores despreparados tendem a reproduzir omissões e estereótipos presentes na sociedade, mesmo diante de materiais didáticos atualizados.

Assim, a relação entre a Lei 10.639/03, o PNLD e o Parecer de 2004 evidencia a complexidade da implementação de políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais. É imprescindível que futuros docentes compreendam esses instrumentos legais e pedagógicos não como dispositivos isolados, mas como partes interdependentes de um projeto educacional comprometido com a equidade, a justiça social e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Não obstante, o papel das professoras e professores que atuam nas escolas no ensino de História também é fundamental na desconstrução de narrativas negativas. Pereira expressa essa preocupação ao afirmar:

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira – requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história – a partir de então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas. Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ele virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade

histórica) passa a ser compreendido de forma positivada – o mesmo poderá ser dito sobre a história africana.²⁵ (PEREIRA, 2008, p.24)

Dessa maneira, é preciso questionar como construir práticas pedagógicas que venham desconstruir pensamentos e comportamentos naturalizados em nossa sociedade que identificam os negros de forma negativa e inferior. O movimento negro, principal articulador da pauta antirracista no campo da educação, reconhece na lei 10.639/03 a mola propulsora de uma política pública que pretende reconstruir a história dos afro-brasileiros nos livros didáticos e nos espaços escolares.

Alcançar tais objetivos implica incluir as experiências negras nos conteúdos selecionados pelo currículo e por consequência, nos livros didáticos e, necessariamente adotar perspectivas e narrativas históricas capazes de ressignificar a representação subalternizada, estereotipada e inferiorizada dos negros.

3.3. Análise do livro didático

“Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”²⁶. A frase de Marc Ferro registrada no livro “*A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*” revela o potencial que materiais didáticos e práticas pedagógicas são capazes de imprimir no processo de formação histórica dos estudantes. Em se tratando da população afro-brasileira verifica-se uma visão arraigada traduzida nas mais diversas formas de discriminação e na representação estereotipada da população afro-brasileira.

O livro didático de História, nosso objeto de pesquisa, é um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados no ensino básico brasileiro. Sua relevância no processo de ensino-aprendizagem é inegável, especialmente no que diz respeito à implementação de diretrizes educacionais que buscam ampliar a representatividade e a diversidade nos currículos escolares. Nesse contexto, a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, estabelecida pela Lei 10.639/2003, tem sido um marco importante para a educação, mas também um desafio para a produção e uso desses livros didáticos. Estudos

25 PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?** Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008, p. 26-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>. Acesso em: abril 2024.

26 FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983

acadêmicos apontam avanços e limitações nesse processo, destacando a necessidade de melhorias tanto no conteúdo quanto na abordagem pedagógica.

O texto de Miriam Garrido, *História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011)* publicado em 2016, resultado de sua pesquisa de dissertação de mestrado, traz uma análise crítica sobre as transformações ocorridas no conteúdo dos livros didáticos de História no Brasil, especialmente após a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Programa que buscou democratizar o acesso à educação e promover a diversidade cultural e étnica, o que impactou diretamente a maneira como afro-brasileiros e indígenas são representados nesses materiais.

A autora investiga como as mudanças nas diretrizes do PNLD influenciaram a abordagem histórica nos livros didáticos, com foco nos conceitos, narrativas e representações de eventos históricos. Garrido destaca que, com a ação do PNLD, houve uma tentativa de democratizar o acesso ao conhecimento histórico nas escolas públicas e garantir a diversificação das abordagens pedagógicas. No entanto, ela também observa que os livros didáticos, apesar da presença de novos parâmetros, continuam reproduzindo uma visão conservadora e eurocêntrica da história, minimizando questões como o protagonismo dos povos indígenas, a escravidão e as desigualdades sociais.

A autora aponta ainda que, embora o PNLD tenha promovido um avanço na inclusão de temas contemporâneos e críticos, como a história das mulheres e dos afro-brasileiros, esses conteúdos são tratados de forma superficial e não desafiam profundamente as estruturas de poder e opressão. A análise crítica de Garrido é fundamental para compreender como as políticas públicas podem moldar o ensino de História e o papel dos livros didáticos na construção da memória e identidade nacional.

Miriam Cristina de Moura Garrido reflete sobre a complexidade do papel dos livros didáticos de História, as limitações e desafios enfrentados pelos materiais didáticos após o PNLD, que ainda precisam promover uma abordagem mais crítica, inclusiva e representativa da história brasileira. Concluiu que apesar dos avanços, muitos estereótipos ainda persistem. Afro-brasileiros são frequentemente associados apenas ao período da escravidão, sem destaque suficiente para suas conquistas pós-abolição ou para a diversidade das culturas afro-brasileiras. Além disso, a linguagem e as imagens utilizadas nos livros didáticos nem sempre refletem a riqueza e a complexidade das identidades afrodescendentes e

indígenas. Representações simplistas ou caricaturais ainda aparecem, perpetuando preconceitos. Garrido afirma que:

Ao analisar livros do ensino médio, percebe-se que o negro ainda é estudado apenas enquanto escravo e marginalizado da História, praticamente, desaparecendo depois do 13 de maio de 1888. Portanto, o correto seria que o Edital de Convocação do PNLD acreditasse na existência da História da África, de conteúdos de valorização do afrodescendente e das nações indígenas e cobrasse apenas que o manual do professor oriente sobre as possibilidades de se trabalhar com esses conteúdos? Quando o edital se omite na cobrança da incorporação de conteúdos e apenas afirma a necessidade de o manual do professor instruir o professor sobre as “possibilidades da implantação da História da África e dos afrodescendentes”, as perspectivas apontam para o limite da renovação dos livros do ensino médio²⁷. (GARRIDO, p.267, 2016)

Embora o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tenha promovido avanços significativos, persiste o desafio da formação de professores, a revisão de conteúdos e a ampliação das vozes indígenas e afro-brasileiras na produção desses materiais. Transpor tais desafios é o caminho possível para construir narrativas que respeitem e valorizem a diversidade histórica e cultural do Brasil. Nesse sentido, como já mencionado, se faz necessário incluir as experiências negras nos conteúdos previstos pelo livro didático de maneira a superar a condição estereotipada, subalternizada e muitas vezes folclorizada por perspectivas eurocêntricas. Desconstruir estereótipos profundamente enraizados. Para que os livros didáticos de História sejam verdadeiramente inclusivos, é necessário um compromisso contínuo com a inclusão das experiências negras nos conteúdos previstos pelo livro didático.

Seguindo em nossa análise, as considerações seguintes tratam da coleção de livro didático de História produzida pelo autor Gilberto Cotrim. A escolha se justifica em virtude de sua representatividade junto aos professores de História. As coleções de livros didáticos de História produzida por Cotrim são amplamente adotadas por professores de todo o país devido à sua qualidade pedagógica, clareza na exposição dos conteúdos e compromisso com uma abordagem contextualizada dos fatos históricos. Suas obras conciliam rigor acadêmico com uma linguagem acessível, facilitando a compreensão por parte dos alunos e estimulando o interesse pelo estudo da História. O projeto gráfico atrativo, os recursos visuais selecionados bem como as atividades incentivam a reflexão e o debate tornando suas coleções ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, o que explica sua recorrente escolha nas escolas brasileiras.

A coleção *História Global*, de Gilberto Cotrim, edição 2016, é amplamente

²⁷ Garrido Mírian C.M. **História que os livros didáticos contam depois do pnld: história da áfrica e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do pnld (2007-2011)**. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016

reconhecida por sua abordagem didática, clara e acessível ao ensino de História em nível médio. A obra se destaca por articular os conteúdos históricos de forma cronológica e temática, promovendo uma compreensão crítica dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais ao longo do tempo. A linguagem utilizada é simples, porém rigorosa, e o material é ilustrado com imagens, mapas, infográficos e documentos históricos, o que favorece o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

À luz dos estudos decoloniais e de perspectivas críticas ao eurocentrismo, há um reconhecimento da contribuição de Gilberto Cotrim para a popularização do conhecimento histórico no Brasil, mas também se verifica limites em sua produção, especialmente nas edições anteriores à ampliação de debates sobre diversidade e colonialidade. Embora suas obras sejam elogiadas por sua clareza e abrangência temática, observa-se que, em muitos momentos, ainda reproduzem narrativas centradas na história europeia e ocidental, com menor protagonismo para povos indígenas, africanos e outras culturas marginalizadas. No entanto, há avanços perceptíveis em edições mais recentes, nas quais o autor passou a incorporar, ainda que de forma gradual, abordagens mais plurais e críticas, refletindo uma maior sensibilidade às demandas por uma historiografia que valorize diferentes vozes, experiências e epistemologias.

A coleção analisada neste trabalho do autor Gilberto Cotrim é História Global, 3ª edição, 2016. Para efeito de conhecimento e ponderações acerca da incorporação das orientações previstas nos editais de convocação do PNLD e de políticas públicas voltadas para a educação e de materiais didáticos, demonstro as considerações da autora Miriam Garrido sobre coleções anteriores à lei 10.639/2003 e também de publicações do referido autor após a lei. Em seguida, apresento a coleção de 2016 para que se possa estabelecer análises e reflexões acerca da implementação das orientações contidas na lei 10.639/03 e as alterações previstas na Lei nº 11.645 de 2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio.

Sobre o período pós-abolição, a autora apresenta trechos do livro didático publicado em 1.997 cuja redação traz a seguinte narrativa:

[livro de 1997] Situação dos negros libertados [subtítulo]

Os negros tornaram-se realmente livres depois de 1888 Depois de mais de três séculos de escravidão, não tinham recursos financeiros para trabalhar por conta própria, não tinham educação para buscar uma boa posição na sociedade, nem contavam com qualquer ajuda do governo. Diante de tantos obstáculos, a maioria dos negros continuou desempenhando os mesmos papéis subalternos. Os antigos proprietários de escravos os tratavam da mesma maneira cruel e desumana. Grande parte da sociedade dos brancos

tinha com eles atitudes de desdém, fruto de arraigado preconceito racial²⁸.

Ainda sobre o pós-abolição, o texto do livro de 2005 apresenta a mesma redação com palavras diferentes. Percebe-se a mesma visão generalista dos ex-escravizados. Vejamos:

[livro de 2005] [subtítulo] A população negra depois da abolição
Apesar da luta pela abolição, a situação social dos negros após sua conquista continuou extremamente difícil. Poucos tinham dinheiro para trabalhar por conta própria ou condições de obter um emprego melhor; tampouco recebiam ajuda do governo. Muitos continuaram nas mesmas fazendas em que trabalharam como escravos, e não eram tratados como cidadãos livres²⁹. [...]

Abolição

Foi somente em 13 de maio de 1888 que a escravidão foi extinta no Brasil, com a promulgação da Lei Áurea pela princesa Isabel. Ela era a regente do império na época, substituindo seu pai, D. Pedro II, que estava na Europa em tratamento de saúde.

Os negros depois da abolição

Apesar da conquista, a situação social dos negros após a abolição continuou extremamente difícil. Poucos possuíam bens ou dinheiro para trabalhar por conta própria ou condições de obter um emprego melhor. Assim, sem receber qualquer ajuda do governo, boa parte dos negros continuaram nas fazendas onde haviam trabalhado até então

como escravos, e não passaram a ser tratados como cidadãos livres.

Mais de um século depois da abolição da escravidão no Brasil, ainda pesa sobre os afrodescendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome e da falta de moradia e pelas dificuldades de acesso a educação e saúde. Também recebem, em média, salários mais baixos. Além de todos esses obstáculos, ainda têm de enfrentar a discriminação e o preconceito racial (que ainda existe), o que tem levado as comunidades negras a organizarem uma série de movimentos reivindicatórios.

Interpretar fonte

A representação da liberdade

O pintor Pedro Américo (1843-1905) nasceu em Areia (PB), uma das primeiras cidades do Brasil a libertar os escravos, antes mesmo da Lei Áurea. A seguir, observe uma das obras do artista, criada na época da abolição.



Libertação dos escravos. Óleo sobre tela de Pedro Américo, de 1889.

- A imagem representa a abolição da escravidão no Brasil como um processo que teve a participação ativa dos negros? Justifique.

A seguir, a redação sobre o período pós-abolição, edição 2016.

²⁸ Idem

²⁹ Ibidem

No texto acima, o assunto é também o período pós-abolição. O trecho em referência:

[Livro 2016] [Subtítulo] Os negros depois da abolição

Apesar da conquista, a situação social dos negros após a abolição continuou extremamente difícil. Poucos possuíam bens ou dinheiro para trabalhar por conta própria ou condições de obter um emprego melhor. Assim, sem receber qualquer ajuda do governo, boa parte dos negros continuaram nas fazendas onde haviam trabalhado até então como escravos, e não passaram a ser tratados como cidadãos livres³⁰.

Em sua análise Garrido traz à tona a questão da efetivação ou não da liberdade dos ex-escravizados e as dificuldades vivenciadas por estes já que não houve por parte do Estado brasileiro políticas públicas para a integração desses indivíduos à sociedade. Mesmo apresentando mudanças sutis quanto à escolha das palavras no trecho acima, as considerações de Garrido também se aplicam ao texto do livro publicado em 2016. Conserva a imagem de que a liberdade mesmo após a Lei Áurea restringia o direito dos ex-escravizados de ir e vir. Permite também a compreensão da impossibilidade de o ex-escravizado trabalhar por conta própria, ficando dessa forma preso à condição de escravizado mesmo sendo livre nos anos pós 1.888.

Contudo, análises historiográficas das décadas finais da escravidão indicam que, na prática, a libertação dos escravizados já estava em andamento devido à promulgação de leis abolicionistas e à prática da compra de alforria. Esse movimento crescente de libertação parcial e gradual preparou o terreno para a abolição definitiva em 1.888, refletindo uma transformação social progressiva que antecipava a formalização da liberdade plena com a Lei Áurea. Estas constatações apontam para uma reflexão importante acerca do destino dos recém-libertos. As autoras, Ana Maria Rios e Hebe Mattos (2004), ancoradas em outras reflexões que se dedicaram a estudar sobre o período pós-abolição salientam que os estudos historiográficos privilegiaram em suas análises o projeto das elites.

Ainda hoje, o processo de abolição da escravidão no Brasil foi bem mais estudado do ponto de vista econômico e político do que de uma perspectiva social ou cultural. Enquanto problema econômico, quase naturalmente tendeu-se a privilegiar a questão da substituição do trabalho nas áreas mais prósperas da cafeicultura paulista e a substituição quase absoluta do escravo

³⁰ COTRIM, Gilberto. História Global 3. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2016.

Os trechos dos livros da edição de 1.997 e da edição de 2005 página 46 desta dissertação foram retirados do texto Garrido Mírian C.M. **História que os livros didáticos contam depois do pnld: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do pnld (2007-2011)**. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016

negro pelo imigrante europeu. Aparentemente substituído pelo imigrante no Oeste Paulista e, em parte, também na cidade de São Paulo, tendeu-se a generalizar a experiência paulista para o conjunto do país.³¹

O texto de Gilberto Cotrim demonstra uma visão que segue a perspectiva historiográfica que trata de forma generalista as vivências dos ex-escravizados no período pós-abolição. Compreende-se então que as opções e destinos no mundo livre seguem indubitavelmente a narrativa histórica imperativa da marginalização dos libertos no mercado de trabalho.

Outras formas de organização e inserção na sociedade no pós-abolição são tratadas por grande parte dos estudos de maneira generalista e ainda, referenciam as experiências negras a partir do estigma da “questão social”.

inúmeros trabalhos se dedicaram a estudar os projetos das elites a respeito dos libertos e da utilização dos chamados “nacionais livres” como mão-de-obra. Detalhes sobre diagnósticos e projetos de construção nacional, produzidos por elites invariavelmente conservadoras, pautaram por muito tempo a discussão historiográfica sobre o período pós emancipação. Melhor dizendo, o pós-abolição como questão específica se diluía na discussão sobre o que fazer com o “povo brasileiro” e a famosa “questão social”³².

Ana Maria Rios e Hebe Mattos salientam ainda que:

Decidir sobre qual estratégia de sobrevivência no imediato pós- abolição configurou um desafio para a última geração de cativos ao mesmo tempo que apontou cenário favorável. A extinção do tráfico negreiro e, posteriormente a abolição da escravatura impôs aos senhores de terra uma necessidade de mão-de-obra. A ilusão historiográfica da marginalização e “anomia” dos libertos se fez, em grande parte, porque a maioria deles conseguiu, em poucos anos, recursos sociais suficientes para não mais ser atingida pelo estigma da escravidão, seja negociando condições de trabalho que privilegiavam a utilização do trabalho familiar nas antigas fazendas ou nas novas áreas de expansão – contra as pretensões de manter uma organização coletivizada do trabalho no eito dos últimos senhores –, ou ainda procurando situar-se como produtores independentes em áreas de subsistência³³.

Corroborando com Rios e Mattos, Garrido referencia, por meio das ponderações de Santos, que mesmo considerando a cidade de São Paulo, local que recebeu grande fluxo migratório no início do século XX, os negros foram fundamentais para a sua modernização. Contextualizando a situação da cidade entre os anos de 1.880 a 1.915, afirma o autor:

Foi possível perceber que esses sujeitos [trabalhadores negros] experimentam dia a dia, em suas variadas maneiras de viver, diferentes situações e relações,

³¹ RIOS, Ana Maria e MATTOS, Hebe. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**, Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, p. 170-198

³² Idem

³³ Ibidem

tratando-as em sua consciência e cultura de diversas formas, mas sempre interagindo com a cidade de São Paulo e seus diferenciados grupos sociais. Influenciaram assim esse período importante da formação da atual fisionomia urbana e cultural de São Paulo, sendo mesmo importantes para o próprio funcionamento da modernidade da Paulicéia³⁴.

Verifica-se então que o autor Gilberto Cotrim ao tratar de forma universal a integração dos negros no pós-abolição imprime uma percepção arraigada no estigma da “questão social”, isto é, o "estigma da questão social", refere-se à forma como os problemas sociais - a pobreza, a desigualdade e a marginalização - foram historicamente tratados pelas elites e pelo Estado, não como resultados de processos estruturais da sociedade capitalista, mas como desvios morais ou falhas individuais. Esse estigma transforma questões coletivas e sistêmicas em problemas de ordem, segurança ou caridade, esvaziando seu conteúdo político e impedindo a formulação de políticas públicas voltadas à justiça social.

Essa assertiva é ratificada ainda na página 230 quando o autor Gilberto Cotrim traz a seguinte afirmação:

Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os afrodescendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome e da falta de moradia e pelas dificuldades de acesso a educação e saúde. Também recebem, em média, salários mais baixos. Além de todos esses obstáculos, ainda têm de enfrentar a discriminação e o preconceito racial (que ainda existe), o que tem levado as comunidades negras a organizarem uma série de movimentos reivindicatórios³⁵.

A visão arraigada de passividade dos negros frente à escravidão e no período pós-abolição ignora as múltiplas formas de resistência e agência exercidas pelos ex-escravizados ao longo da história. Durante o regime escravista, muitos escravizados fugiam, formavam quilombos, como o emblemático Quilombo dos Palmares, e praticavam formas cotidianas de resistência, como a sabotagem do trabalho, a preservação de culturas africanas e a luta por liberdade jurídica. Após a abolição, em 1888, longe de permanecerem inertes diante da exclusão social, os negros mobilizaram-se em associações, irmandades religiosas, jornais, clubes e movimentos políticos, como os Clubes Republicanos Negros, reivindicando direitos, acesso à educação e trabalho digno. Essas ações evidenciam que os ex-escravizados não foram sujeitos passivos da história, mas protagonistas na construção de suas trajetórias e na luta por cidadania e reconhecimento.

³⁴ Garrido Mírian C.M. **História que os livros didáticos contam depois do pnld: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do pnld (2007-2011)**. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016

³⁵ COTRIM, Gilberto. História Global 3. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2016.

De fato, após a abolição da escravidão em 1888, os negros no Brasil enfrentaram muitos desafios para garantir sua sobrevivência e dignidade em uma sociedade que os excluía de direitos básicos. Diante disso, desenvolveram diversas formas de organização social e de trabalho como estratégias de resistência e autonomia. Entre essas formas, destacam-se os quilombos remanescentes, que se mantiveram como comunidades autônomas, preservando tradições e modos coletivos de vida. Também surgiram associações de ajuda mútua, irmandades religiosas e clubes sociais negros, que promoviam apoio comunitário, cultura e educação. No campo do trabalho, muitos se engajaram em atividades autônomas, como o artesanato, o comércio informal e o trabalho como lavradores em terras arrendadas, além de formarem redes de solidariedade para enfrentar a exploração e o preconceito. Essas iniciativas foram fundamentais para a construção de identidades coletivas e para a luta por cidadania e inclusão social.

Diante do exposto, consideramos que o texto apresentado no livro didático inviabiliza e impõe limites significativos às possibilidades de outras formas de pensar aos alunos. Essa abordagem restringe o desenvolvimento de uma consciência crítica, ao silenciar as múltiplas formas de resistência, agência e protagonismo negro ao longo da história. Ao apresentar a experiência negra apenas como uma consequência da opressão, o livro didático perpetua estereótipos e invisibiliza trajetórias de luta por cidadania, autonomia e dignidade. Essa perspectiva reduz a complexidade histórica e bloqueia a construção de visões mais plurais e emancipatórias sobre o passado e o presente da população negra no Brasil.

Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma ruptura com as narrativas hegemônicas construídas a partir de um olhar eurocêntrico, oferecendo espaço para reconhecimento e valorização de saberes, histórias e experiências silenciadas. A seguir apresento as considerações de Lélia Gonzalez e Petrônio Domingues acerca das experiências negras no contexto da escravidão e do pós-abolição com o objetivo de demonstrar a visão da decolonialidade como instrumento fundamental na desconstrução da subalternização.

Reconhecidamente como símbolo de resistência, o Quilombo de Palmares, localizado na região da Serra da Barriga, em Alagoas, tornou-se um dos maiores ícones da resistência negra durante o período escravista no Brasil. Fundado por africanos escravizados que fugiram das fazendas, o quilombo abrigava negros, indígenas e outros grupos marginalizados, criando uma comunidade autônoma baseada em princípios de liberdade e coletividade. Liderado por figuras emblemáticas como Zumbi dos Palmares, o quilombo resistiu por quase um século às investidas de tropas coloniais, representando a luta contra a

opressão e a busca por um espaço onde os direitos à vida, à cultura e à dignidade fossem preservados. Palmares não foi somente um refúgio, foi também um símbolo político e cultural da resistência negra, cuja memória continua a inspirar movimentos sociais e a luta por igualdade racial no Brasil contemporâneo. Lélia Gonzalez descreve com estas palavras Palmares:

transformou-se no símbolo da resistência e da luta por uma sociedade alternativa, onde negros, índios e brancos fossem considerados a partir daquilo que os torna iguais — sua humanidade — e organizados a partir dos critérios democráticos com a justa distribuição dos frutos do seu trabalho. E não há dúvida de que Palmares foi a primeira tentativa de criação dessa sociedade igualitária, onde existiu uma efetiva democracia racial. Por aí se pode compreender por que os movimentos negros do período pós-abolição tiveram nela e em Zumbi a garantia histórica e simbólica de suas reivindicações. E não foi por outra razão que, em 1978, em memorável assembleia realizada em Salvador, o Movimento Negro Unificado estabeleceu o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra³⁶. (GONZALEZ, p. 179)

Embora o Quilombo de Palmares seja o mais conhecido, diversos outros quilombos existiram em diferentes regiões do Brasil, como o Quilombo do Jabaquara, em São Paulo, e o Quilombo do Buraco do Tatu, no Maranhão, todos representando focos de resistência ao sistema escravista. Palmares, no entanto, destacou-se por sua dimensão e longevidade, desafiando o poder colonial por quase um século. As autoridades coloniais realizaram inúmeras expedições militares para exterminá-lo, culminando em sua destruição em 1694 e na captura e execução de Zumbi dos Palmares, último grande líder do quilombo. Apesar disso, Palmares sobreviveu como símbolo de luta e liberdade. Após a abolição da escravidão, em 1888, o quilombo ganhou uma nova simbologia, sendo ressignificado como emblema da resistência negra e da luta por direitos no Brasil, inspirando movimentos sociais e as lutas por reconhecimento das comunidades quilombolas contemporâneas.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo surgimento de alguns movimentos. Domingues (2007) resalta:

(...) em São Paulo, tais como o o Club 13 de Maio dos Homens Pretos em (1.902), o Centro Libertário dos Homens de Cor (1.903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1.906), o Centro Cultural Henrique Dias (1.908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1.915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1.917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1.891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza³⁷ (1.918) (DOMINGUES, 2007, p. 23).

³⁶ GONZALEZ, Lélia. *Mulher negra, essa quilombola*. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). *Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020

³⁷ DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro*: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, dez. 2007.

Durante a década de 1.920, a denominada imprensa negra foi responsável pela divulgação da luta antirracista e das ideias políticas de lideranças negras de outros países. Petrônio Domingues cita a criação de jornais que buscavam dar voz às questões e lutas da população negra. Entre os principais jornais dessa época:

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. (...) Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/MG, o União (1918), em Curitiba/PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o Alvorada, em Pelotas/ RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país³⁸.

Os jornais criados pela chamada imprensa negra no Brasil, especialmente ao longo do século XX, desempenharam um papel fundamental na luta contra a discriminação racial e na valorização da identidade e cultura afro-brasileira. Esses veículos surgiram como uma resposta à exclusão e ao silenciamento das vozes negras nos grandes meios de comunicação, buscando dar visibilidade às demandas e conquistas da população negra. Além de denunciar o racismo estrutural e as desigualdades sociais, esses jornais promoviam debates sobre educação, direitos civis, cultura e a construção de uma consciência racial. Publicações como "O Menelick" e "A Voz da Raça" destacaram-se por articular movimentos sociais e fomentar o protagonismo negro, ampliando o alcance das ideias abolicionistas e fortalecendo a resistência contra as injustiças. Embora enfrentassem desafios financeiros e de distribuição, a imprensa negra foi essencial para mobilizar comunidades e influenciar o debate público em torno da igualdade racial no Brasil. A seguir as propostas de atividade sobre o conteúdo estudado.

³⁸ Idem

Oficina de História

Vivenciar e refletir

1. Leia o texto, retirado da obra *O Abolicionismo* (1883), cuja autoria é de Joaquim Nabuco, um dos mais destacados abolicionistas brasileiros:

[...] [O Abolicionismo] não reduz a sua missão a promover e conseguir — no mais breve prazo possível — o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra — de reparação, vergonha ou arrependimento, como a queiram chamar — da emancipação dos actuaes escravos e seus filhos é apenas a tarefa imediata do Abolicionismo. [...]

[...] Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao Poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos annos de captiveiro, isto é, de despotismo, superstição e ignorância. O processo natural pelo qual a Escravidão fossilizou nos seos moldes a exuberante vitalidade do nosso povo, durou todo o período do nosso crescimento, e enquanto a nação não tiver consciência de que lhe é indispensável adaptar à liberdade cada um dos aparelhos do seu organismo de que a Escravidão se apropriou, a obra d'esta irá por deante, mesmo quando não haja mais escravos.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. p. 69-70.

- a) Segundo o texto, o que viria a ser o abolicionismo?
 - b) É possível encontrar nesse trecho algum projeto de inclusão social dos negros? Justifique sua resposta.
2. Leia a afirmação e debata em grupo: "Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os negros e seus descendentes uma série de problemas e discriminações sociais".
 - a) Você concorda ou discorda da afirmação? Ou, em sua opinião, os brasileiros vivem em uma "democracia racial"?
 - b) Pesquise a situação social dos negros brasileiros na atualidade. Apresente suas observações aos colegas.
 - c) Entreviste pessoas que fazem parte de movimentos negros.

Diálogo interdisciplinar

Diálogo interdisciplinar com Literatura.

3. Leia trechos de um poema de Castro Alves (1847-1871) e responda às questões:

A canção do africano

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades de seu torrão...
De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E a meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez p'ra não o escutar!

"Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!
[...]

"Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro".

O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
P'ra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!

O escravo então foi deitar-se.
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

ALVES, Castro. *Poesias completas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966. p. 136.

- a) Faça uma pesquisa sobre Castro Alves.
- b) O autor contrapõe a vida dos negros no continente africano e no Brasil. Comente as características do modo de vida em cada um desses lugares.
- c) Em sua opinião, qual é a imagem da escravidão que o autor pretende passar nesse poema?

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa e Literatura.

4. O escritor Machado de Assis, um dos grandes nomes da literatura brasileira, foi testemunha de uma época em que a escravidão impregnava a vida social do Rio de Janeiro. Leia o trecho extraído de seu romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*:

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, dei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travesura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia — algumas vezes gemendo —, mas obedecia sem dizer palavra, ou quando muito, um — “ai, nhonhô!” —, ao que eu retorquia: — “Cala a boca, besta!”.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 526 e 527. (Obra completa, vol. I).

Faça uma pequena pesquisa sobre Machado de Assis. Considerando o texto literário que você acabou de ler, debata em grupo o tema: “As relações perversas, propiciadas pelo regime escravista, vão muito além do campo estrito das relações de trabalho”. Pesquise o assunto. Depois, elabore um texto sobre o tema.

Diálogo interdisciplinar com Arte e Língua Portuguesa.

5. Leia a letra da canção e faça o que se pede:

A mão da limpeza

O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o negro penava, ê

Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão
De quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida, esfregando
o chão
Negra é a mão
É a mão da pureza

Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão
Nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com
água e sabão
Negra é a mão
De imaculada nobreza

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta branco sujão

“A mão da limpeza”. Gilberto Gil.
@Gege Edições Musicais LTDA.

- a) Reflita com seus colegas: quais são os pontos discutidos na letra da canção com relação ao preconceito racial e ao papel social dos negros após o fim da escravidão no país?
- b) Depois, em grupo, criem uma letra de música sobre esses temas.

De olho na universidade

6. (Enem-2008) O abolicionista Joaquim Nabuco fez um resumo dos fatores que levaram à abolição da escravidão com as seguintes palavras:

Cinco ações ou concursos diferentes cooperaram para o resultado final: 1ª) o espírito daqueles que criavam a opinião pela ideia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do Parlamento, dos *meetings* [reuniões públicas], da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais; 2ª) a ação coercitiva dos que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3ª) a ação complementar dos próprios proprietários, que, à medida que o movimento se precipitava, iam libertando em massa as suas “fábricas”; 4ª) a ação política dos estadistas, representando as concessões do governo; 5ª) a ação da família imperial.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Martin Claret, 2005. p. 144.
(Com adaptações feitas pelo Enem.)

Nesse texto, Joaquim Nabuco afirma que a abolição da escravidão foi o resultado de uma luta:

- a) de ideias, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que libertavam seus escravos, de estadistas e da ação da família imperial.
- b) de classes, associada a ações contra a organização escravista, que foi seguida pela ajuda de proprietários que substituíam os escravos por assalariados, o que provocou a adesão de estadistas e, posteriormente, ações republicanas.
- c) partidária, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que mudavam seu foco de investimento e da ação da família imperial.
- d) política, associada a ações contra a organização escravista, sabotada por proprietários que buscavam manter o escravismo, por estadistas e pela ação republicana contra a realeza.
- e) religiosa, associada a ações contra a organização escravista, que fora apoiada por proprietários que haviam substituído os seus escravos por imigrantes, o que resultou na adesão de estadistas republicanos na luta contra a realeza.

7. (Enem-2015)

Texto I

Em todo o país a lei de 13 de maio de 1888 libertou poucos negros em relação à população de cor. A maioria já havia conquistado a alforria

antes de 1888, por meio de estratégias possíveis. No entanto, a importância histórica da lei de 1888 não pode ser mensurada apenas em termos numéricos. O impacto que a extinção da escravidão causou numa sociedade constituída a partir da legitimidade da propriedade sobre a pessoa não cabe em cifras.

ALBUQUERQUE, W. *O jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 (adaptado).

Texto II

Nos anos imediatamente anteriores à Abolição, a população livre do Rio de Janeiro se tornou mais numerosa e diversificada. Os escravos, bem menos numerosos que antes, e com os africanos mais aculturados, certamente não se distinguiam muito facilmente dos libertos e dos pretos e pardos livres habitantes da cidade. Também já não é razoável presumir que uma pessoa de cor seja provavelmente cativa, pois os negros libertos e livres poderiam ser encontrados em toda parte.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 (adaptado).

Sobre o fim da escravidão no Brasil, o elemento destacado no Texto I que complementa os argumentos apresentados no Texto II é o(a):

- a) variedade das estratégias de resistência dos cativos.
- b) controle jurídico exercido pelos proprietários.
- c) inovação social representada pela lei.
- d) ineficácia prática da libertação.
- e) significado político da Abolição.

Para saber mais

Na internet

- **Memórias do Cativo** – Universidade Federal Fluminense: <http://ufftube.uff.br/video/8GHO2DX1SUG7/Memorias-do-Cativo>

Vídeo-documentário baseado no livro *Memórias do Cativo*, de Ana Lugão Rios e Hebe Mattos. Apresenta depoimentos de negros que descendem de africanos escravizados no Brasil durante a primeira metade do século XIX.

Em grupo, elaborem um texto dissertativo sobre o vídeo relacionando as palavras: memória, história oral e escravidão. (Acesso em: 11 dez. 2015.)

Nos livros

- TORAL, André. *Adeus, amigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Romance em quadrinhos sobre a Guerra do Paraguai produzido por um historiador brasileiro.

Explique como a guerra foi representada nessa obra de ficção. Em seguida, formem grupos e criem uma história em quadrinhos inspirando-se no que vocês estudaram sobre a Guerra do Paraguai.

Nos filmes

- **Carlota Joaquina: princesa do Brasil**. Direção de Carla Camurati. Brasil, 1994, 100 min.

A princesa espanhola Carlota Joaquina casa-se com D. João VI, herdeiro do trono de Portugal. Insatisfeita com seu relacionamento, contesta várias atitudes do príncipe, como a vinda da família real para o Brasil em 1808.

Em grupos, elaborem uma resenha sobre os personagens e os cenários representados no filme.

O autor Gilberto Cotrim dedica no livro do segundo ano do Ensino Médio no Capítulo 17, cinco páginas para tratar de resistência, campanha abolicionista e período pós-

abolição. Como já mencionado, o texto que o livro didático apresenta é uma visão universal e limitada de questões importantes sobre escravidão, resistência e pós-abolição. São 21 páginas que abordam conteúdos como os fatores que contribuíram para o fim do segundo reinado, a campanha abolicionista e a proclamação da república.

Ao final de cada capítulo Cotrim propõe uma “Oficina de História”. Nesta, conforme imagens acima as questões procuram levar os alunos a estabelecer relações passado/presente através de textos escritos por Joaquim Nabuco e Castro Alves. Um diálogo interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Literatura por meio do texto de Machado de Assis. As atividades são propostas que envolvem pesquisa sobre os autores desses textos, sobre o papel social dos negros após o fim da escravidão, a questão do negro na atualidade e sugere uma entrevista com alguém que faça parte do movimento negro.

Se os textos sobre a escravidão e o período pós-abolição apresentam uma visão geral, simplificada e sem viabilidade de se pensar experiências distintas da opressão e subalternização, os encaminhamentos didáticos das atividades exigem do (a) professor (a) a utilização de material complementar que contemple as experiências negras relativas à resistência negra e o período pós-abolição para que os alunos possam construir outras percepções. Como salienta Bento, o reforço do padrão de referência da elite corrobora para um imaginário negativo.

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.³⁹ (BENTO, 2002, p. 28)

Sendo assim, é o exame cuidadoso de eventos históricos sob diversas óticas que enriquece a compreensão dos estudantes e promove a tolerância e o respeito pela pluralidade cultural. Prosseguindo as análises, o período republicano é um tema fundamental na História do Brasil, pois é um período marcado por desafios significativos como a transição dos escravizados para a vida livre, a busca por direitos civis e sociais e a construção da identidade

³⁹ **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

nacional. Falaremos sobre o lugar social dos negros no período da Era Vargas.

3.4. Era Vargas - Trabalho, Industrialização e Exclusão Racial

A partir de 1.930 o novo plano de desenvolvimento econômico pautado na modernização e industrialização do país seria a circunstância necessária e favorável para uma resposta positiva às demandas sociais que perpassavam a história do Brasil sem ganhar a atenção e o respaldo devido. A iniciativa de implementação de uma legislação trabalhista de abrangência nacional modificava o conjunto de relações de trabalho no Brasil, embora sua eficácia estivesse ainda limitada ao conjunto dos trabalhadores urbanos. Um amplo programa de reformas na área educacional também ganhou impulso. A reforma pedagógica tinha por objetivo formar uma elite mais bem preparada intelectualmente. Dessa forma as atenções se voltaram principalmente para o ensino secundário e o ensino superior. O governo lançou também as bases do sistema universitário brasileiro, voltado para a pesquisa e ensino.

A Era Vargas foi um período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais na sociedade brasileira, marcado pela centralização do poder, modernização da economia e fortalecimento do Estado como agente regulador. Com a industrialização e a urbanização impulsionadas por políticas desenvolvimentistas, surgiram novas dinâmicas sociais e trabalhistas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que buscava integrar amplas camadas da população ao projeto nacional. No entanto, apesar dos avanços institucionais, a política do Estado brasileiro para os negros permaneceu marcada pela exclusão e pelo silenciamento das questões raciais. A promoção da ideia de uma identidade nacional homogênea apagou as desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que se reprimiam manifestações culturais negras, como as religiões de matriz africana.

A política do Estado brasileiro em relação à população negra foi marcada por um projeto de nação que buscava a homogeneização cultural e a valorização de uma identidade nacional baseada na ideia de “branqueamento”. Durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente com o Estado Novo (1937-1945), houve um incentivo à construção de uma identidade brasileira unificada, na qual as manifestações culturais afro-brasileiras foram muitas vezes reprimidas ou folclorizadas, sendo toleradas apenas quando desvinculadas de sua dimensão política e religiosa. Ao mesmo tempo, políticas públicas específicas para a promoção da população negra eram praticamente inexistentes, e o racismo estrutural permanecia invisibilizado pelo mito da democracia racial. Essa conjuntura contribuiu para a marginalização da população negra e a negação de suas contribuições sociais, culturais e

históricas para a formação do Brasil.

Assim, a Era Vargas consolidou importantes estruturas do Estado moderno, mas também perpetuou práticas discriminatórias que mantiveram a população negra à margem dos benefícios das transformações em curso. Sobre a Era Vargas, a coleção analisada do autor Gilberto Cotrim, trata desse conteúdo no livro 3 do terceiro ano do Ensino Médio, capítulo 8, páginas 122 a 139. Em se tratando da população negra e suas pautas de reivindicação, considerando a Lei 10.639/03 vejamos como Cotrim aborda esse período da história do Brasil republicano.

Entre os principais temas abordados estão a Revolução de 1930, que marcou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e o fim da República Velha; a centralização do poder e o fortalecimento do Executivo; a criação de leis trabalhistas e instituições voltadas ao controle social, como o Ministério do Trabalho e a Justiça do Trabalho. A industrialização, incentivada pelo Estado, é outro ponto central, assim como a propaganda oficial e o culto à figura de Vargas durante o Estado Novo (1937–1945), regime de caráter autoritário. Os conteúdos também incluem a censura à imprensa, a repressão aos movimentos sociais e à oposição política, bem como o controle das expressões culturais e a construção de uma identidade nacional baseada em valores homogêneos.

Sobre este período estudos historiográficos registraram que na década de 1930, o movimento negro no Brasil consolidou-se como uma força política e social mais estruturada, buscando enfrentar o racismo institucionalizado e as desigualdades herdadas do período escravocrata. Nesse contexto, destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo. A FNB foi a maior organização negra da época e um marco na luta pela emancipação da população afro-brasileira, reunindo milhares de pessoas em torno de um projeto de mobilização coletiva e valorização da identidade negra alcançando abrangência nacional.

Apesar de ser um período de grande efervescência social, inclusive da população negra, o autor Gilberto Cotrim omite qualquer alusão ou referência às demandas e lutas específicas da população negra em sua abordagem. Conforme imagem abaixo é na página 129 que o autor menciona os povos indígenas ao demonstrar para o leitor trechos da Constituição de 1.934 que trata dos direitos desses povos.

[...] Vários artigos da Constituição de 1934 iriam de fato beneficiar a mulher, entre eles os que estabeleciam a regulamentação do trabalho feminino, a igualdade salarial e a proibição de demissão por gravidez.

Mas a questão do papel da mulher não despertava consenso. O grupo católico, articulado em torno do Centro Dom Vital, fazia

restrições à emancipação feminina, considerando-a uma ameaça à estabilidade familiar. [...] Nas revistas humorísticas ilustradas, a mulher emancipada passaria a ser objeto de inúmeras charges e caricaturas.

Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. *Anos de Incerteza (1930-1937)/Participação política feminina*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/anos30-37/Constituicao1934/ParticipacaoFeminina>>. Acesso em: 11 maio 2015.

Investigando

- Na sua interpretação, a emancipação feminina ainda encontra obstáculos na sociedade brasileira? Quais?

Governo constitucional

A intensa agitação política e social

Com a promulgação da segunda Constituição republicana do Brasil, em 16 de julho de 1934, teve início o período constitucional da Era Vargas.

Constituição de 1934

Dentre as principais disposições contidas na Constituição de 1934 – algumas delas já instituídas por leis anteriores –, destacavam-se:

- o **voto secreto** – a eleição dos candidatos aos poderes Executivo e Legislativo seria por voto secreto;
- o **voto feminino** – o direito de voto foi estendido às mulheres, mas não para analfabetos, mendigos, militares até o posto de sargento e pessoas judicialmente declaradas sem direitos políticos;
- a **Justiça Eleitoral** – um ramo especializado do Poder Judiciário zelaria pelas eleições;
- os **direitos trabalhistas** – direitos fundamentais teriam de ser garantidos pelos empregadores, como salário mínimo, jornada de trabalho não superior a oito horas diárias, férias anuais remuneradas e indenização na demissão sem justa causa, entre outros. Também foi proibido o trabalho de menores de 14 anos;
- o **nacionalismo econômico** – as riquezas naturais do país, como jazidas minerais e quedas-d'água capazes de gerar energia, ficaram sob a proteção do Estado brasileiro.

A Constituição de 1934 também estabelecia que, após sua promulgação, o próximo presidente da República seria eleito de forma indireta pelos próprios membros da Assembleia Constituinte.

Getúlio Vargas recebeu 175 votos, enquanto o segundo colocado, Borges de Medeiros, ficou com 59 votos. Vitorioso, Vargas iniciou seu mandato constitucional em 20 de julho de 1934.

Os indígenas na Constituição

A Constituição de 1934 foi a primeira a tratar dos direitos dos povos indígenas, assegurando a posse de seus territórios e atribuindo à União a promoção da política indigenista.

Art 5º – Compete privativamente à União:

[...]

m) a incorporação dos **silvícolas** à comunidade nacional.

[...]

Art. 129 – Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.

Silvícola: aquele que nasce ou vive na selva; selvagem.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

É relevante destacar a Frente Negra, cuja trajetória na Era Vargas revela como o Estado cooptou a agência da população negra, transformando-a em instrumento do nacionalismo autoritário e da manipulação promovida pelo governo de Getúlio Vargas. A Frente Negra Brasileira tinha como principais objetivos combater a discriminação racial,

promover a inclusão social e econômica dos negros e lutar por direitos civis e políticos. A Frente Nacional Negra possuía vários departamentos como musical, médico, de imprensa, instrução e cultura, esportivo, jurídico-social e doutrinário. Seu lema era “Deus, Pátria, Raça e Família”. Uma identificação com movimentos reacionários como Ação Integralista Brasileira (AIB). Estamos nesse momento em 1.937, momento da instalação do Estado Novo, um período de manipulação das massas negras pelo populismo brasileiro. Para Gonzalez, apesar dos esforços empreendidos:

a Frente Negra Brasileira se tornou um instrumento do governo Getúlio Vargas por reproduzir seu nacionalismo autoritário e sua manipulação das massas.(...) Sua liderança, apesar da incansável denúncia do racismo e do preconceito racial, não conseguiu perceber a necessidade de desafiar as contradições do próprio sistema. A FNB não lutou pela inclusão dos negros no mundo do trabalho [enquanto classe operária]⁴⁰.(GONZALEZ, 2020, p. 112)

Apesar de sua curta duração, a Frente Negra Brasileira deixou um legado importante para o movimento negro no Brasil. Ela inaugurou uma nova fase de organização coletiva e serviu de inspiração para movimentos posteriores, reafirmando a luta por igualdade racial como uma causa essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Ainda sobre a Era Vargas temos o Teatro Experimental dos Negros. O TEN nasceu como uma resposta à marginalização dos negros no meio artístico, especialmente no teatro, em que os papéis destinados a atores negros eram escassos e frequentemente estereotipados. O movimento teve como objetivo central valorizar a cultura afro-brasileira, promover a formação intelectual e artística de atores negros e denunciar o racismo por meio da arte, tornando-se um marco na luta antirracista e na afirmação da identidade negra no Brasil.

A década de 1.940 é marcada pela fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944 por Abdias do Nascimento. Foi um marco na história do movimento negro no Brasil, unindo arte e ativismo para combater o racismo e promover a valorização da cultura afro-brasileira. O TEN buscava romper com a exclusão dos negros nos palcos e na produção cultural, oferecendo formação artística e intelectual à população negra e criando oportunidades para que atores e atrizes negros ocupassem o protagonismo em peças teatrais.

Além de fomentar a representatividade no teatro, o grupo utilizava as artes cênicas como ferramenta para conscientizar a sociedade sobre as desigualdades raciais e para exaltar a

⁴⁰ GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Org: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p.112.

história e as contribuições da população negra. As atividades do TEN transcenderam os palcos, promovendo debates, palestras e publicações que reforçavam a luta por igualdade racial, influenciando o movimento negro e fortalecendo a identidade cultural afro-brasileira.

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte⁴¹. (NASCIMENTO, 2004, p.210)

Antes da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), os papéis encenados por atores negros no Brasil eram, em grande parte, limitados a representações estereotipadas e caricaturais. Afro-brasileiros eram frequentemente retratados de forma subalterna, associados a personagens cômicos, servos, ou figuras folclóricas, reforçando uma visão distorcida e desumanizadora de sua identidade. Essas representações perpetuavam preconceitos e também reduziam a rica cultura afro-brasileira a aspectos exóticos ou pitorescos, desconsiderando sua complexidade e profundidade. A abordagem folclórica, ainda que valorizasse certos elementos culturais, era frequentemente descontextualizada e usada para entreter sem um reconhecimento genuíno das contribuições históricas e sociais dos negros no país. O TEN surge, então, como uma resposta a essa narrativa, buscando ressignificar a presença negra nos palcos e promover uma visão mais digna e autêntica de sua cultura e história.

O TEN transformou os palcos em espaços de afirmação e construção de uma identidade negra positiva. Para Gonzalez, é essencial que a cultura negra seja reconhecida e valorizada em sua diversidade e singularidade.

Os negros, enquanto grupo humano são portadores de uma cultura diferente da cultura branca, um universo simbólico original, rico e complexo que deve ser respeitado e valorizado na sua diversidade e especificidade. A cultura negra é um patrimônio de todos os brasileiros e, por isso, sua difusão e promoção devem ser encaradas como tarefa de toda a sociedade e, em especial, da escola. Para isso, é preciso uma mudança profunda na atitude e na mentalidade das pessoas, na relação que se estabelece entre as diferentes culturas e entre os grupos sociais. ⁴²(GONZALEZ, 1988, p. 29).

⁴¹ NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, vol. 18, n. 50, 2004, pp. 209-224.

⁴² GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1988.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) desempenhou um papel fundamental na construção de novas representações da cultura, intelectualidade e identidade negra no Brasil. Por meio de suas produções, o grupo valorizou a história, a cultura e as contribuições intelectuais dos negros, destacando figuras históricas e narrativas que haviam sido silenciadas ou marginalizadas. As principais produções do Teatro Experimental do Negro (TEN) destacaram-se por trazer à cena as experiências negras em um contexto que insistia na sub-representação e marginalização da identidade negra. Peças como *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill, e *Sortilégio*, escrita pelo fundador Abdias do Nascimento, foram marcos ao colocar protagonistas negros em papéis complexos e dignos, rompendo com os estereótipos de subserviência e comicidade.

Essas produções abordavam questões raciais e sociais, mas também buscavam resgatar a história e a cultura afro-brasileira, promovendo uma reflexão crítica sobre o racismo e a exclusão. Em um período em que os negros eram amplamente invisibilizados ou retratados de forma distorcida, o TEN utilizou a arte cênica como ferramenta de resistência e transformação, oferecendo representações mais autênticas e humanizadas, além de abrir caminhos para a presença negra nos espaços culturais.

Ao trazer para os palcos debates sobre identidade e pertencimento, o teatro contribuiu na transformação da percepção social sobre os negros e, também fortaleceu o orgulho e a autoestima da comunidade afro-brasileira, criando um legado duradouro na cultura nacional. Em suas considerações Abdias do Nascimento observa que:

Fiel à sua orientação pragmática e dinâmica, o TEN evitou sempre adquirir a forma anquilosa e imobilista de uma instituição acadêmica. A estabilidade burocrática não constituía o seu alvo. O TEN atuou sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura da experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira. Para atingir esses objetivos, o TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da brancura; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. Foi assim que o TEN instaurou o processo de revisão de conceitos e atitudes visando à libertação espiritual e social da comunidade afro-brasileira. Processo que está na sua etapa inicial, convocando a conjugação do esforço coletivo da presente e das futuras gerações afro-brasileiras⁴³. (NASCIMENTO, 2004, p.223)

Ainda no livro 3 do terceiro ano do Ensino Médio, são tratados conteúdos

⁴³ NASCIMENTO, Abdias do. *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*. Estudos Avançados, vol. 18, n. 50, 2004, pp. 209-224.

referente ao Brasil Republicano. São eles: o Brasil democrático com início no governo de Eurico Gaspar Dutra e término com o governo de João Goulart; o governo dos militares e o Brasil contemporâneo. Seguindo as análises, trataremos do período chamado de Brasil democrático. Na página 220, Gilberto Cotrim inicia o capítulo falando sobre democracia a partir do subtítulo “Democracia brasileira: alcances e limites”. Cotrim menciona a Constituição de 1.946 e apresenta o conceito de democracia. Destaca a existência de movimentos sociais naquele contexto. Em seguida, propõe uma atividade de investigação sobre os movimentos sociais da atualidade e o que eles reivindicam.

Democracia brasileira: alcances e limites

A Constituição de 1946 promoveu a volta da democracia ao país. No entanto, pode-se dizer que essa democracia constituía, em grande parte, um modelo abstrato, pois não se refletiu no cotidiano da maioria dos brasileiros. Como explicar essa situação?

Analisando o conceito de democracia, podem ser estabelecidas as seguintes distinções:

- **aspecto formal da democracia** – diz respeito, por exemplo, à existência de periodicidade de eleições populares, de voto secreto e universal, de pluripartidarismo político, de autonomia dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, de liberdade de pensamento e de expressão. São os meios pelos quais se exerce o “jogo democrático”;
- **aspecto substancial da democracia** – diz respeito, por exemplo, à democratização da educação de qualidade, do trabalho digno, das condições de saúde pública e do acesso à justiça. São os fins, isto é, os conteúdos alcançados pelos meios formais no “jogo democrático”.²

Assim, o que se observou no Brasil desse período (e ainda se observa) foi uma disparidade entre os aspectos formal e substancial da democracia. Em outras palavras, permaneceu uma considerável distância entre o país **legal** (democrático) e o **real** (não democrático).

Em nossos dias, apesar das desigualdades sociais, milhões de brasileiros lutam para fazer valer seus direitos de cidadãos estabelecidos pela Constituição. Nesse contexto, destacam-se a presença dos **movimentos sociais**, que procuram representar as reivindicações dos cidadãos junto ao Estado e à sociedade em geral.

Investigando

1. É possível que o Brasil seja uma sociedade verdadeiramente democrática com os índices de concentração de renda que apresenta? Debata o assunto em grupo.
2. Que movimentos sociais atuais você conhece? O que eles reivindicam? Pesquise.

Governo Dutra

Conservador na política, liberal na economia

Depois de exercer o cargo de ministro da Guerra durante o Estado Novo, o general Eurico Gaspar Dutra venceu as eleições de 1945 pelo PSD e assumiu a presidência da República em 31 de janeiro de 1946.

Dutra foi considerado um político sisudo, que não despertava simpatia na população. No entanto, contou com o apoio do PTB, partido fundado e liderado por Getúlio Vargas. Nas eleições, recebeu cerca de 55% dos votos. O segundo colocado, o brigadeiro Eduardo Gomes, recebeu cerca de 35% dos votos.

Alinhamento com os EUA

O governo Dutra foi influenciado por acontecimentos internacionais que marcaram o pós-guerra, notadamente a Guerra Fria. Nesse contexto, o governo brasileiro optou por um alinhamento com o bloco

liderado pelos Estados Unidos e, em 1947, rompeu as relações diplomáticas com a União Soviética.

Internamente, o governo Dutra conseguiu obter decisão do Supremo Tribunal Federal para suprimir o registro do Partido Comunista do Brasil. Postos na ilegalidade, todos os parlamentares eleitos por esse partido – entre eles Luís Carlos Prestes, que ocupava o cargo de senador – tiveram seus mandatos cassados, principalmente sob a acusação de receber dinheiro e orientação da União Soviética.

Além disso, o governo brasileiro agiu de modo autoritário em relação aos trabalhadores urbanos. Na época, enquanto os operários estavam insatisfeitos com a perda do poder aquisitivo de seus salários (veja o quadro na próxima página), a equipe do governo Dutra defendia que, para combater a inflação, não podia autorizar aumentos salariais. Diante disso, as greves organizadas por trabalhadores espalharam-se pelo país.

2 Cf. ARANHA, M. Lúcia A.; MARTINS, M. Helena P. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 2005.

Cotrim faz uma abertura de capítulo de forma interessante ao trazer o conceito de democracia e ao propor uma atividade sobre movimentos sociais e direitos constitucionais. No entanto, ao omitir e não referenciar, sequer citar sobre os movimentos sociais e trazer uma perspectiva diversificada das pautas de reivindicação dos diferentes grupos sociais, incluindo o movimento negro, cria uma percepção de que havia uma “democracia racial”. Ratifica e imprime uma ideia de que o grande problema da sociedade brasileira estava assentado na classe trabalhadora, de forma geral, em virtude de seus anseios quanto à sua participação no processo de modernização do país e o projeto econômico da elite. Contudo, é fundamental problematizar a exclusão da população negra dos benefícios sociais e a repressão às suas manifestações culturais durante esse período, revelando as contradições entre modernização e exclusão.

Interessante também seria o livro didático, principalmente em se tratando de uma coleção voltada para o Ensino Médio, e neste momento estamos falando do livro destinado aos estudantes do 3º Ano, que o autor apresentasse aos estudantes o Movimento Negro e suas aspirações trazendo uma reflexão importante deste período que é a propagação do mito da democracia racial. Isso porque a trajetória de luta e resistência do movimento negro no Brasil entre 1946 e 1964 se mostrou intensa e se articulava principalmente por meio de associações culturais, clubes sociais negros, imprensa negra e iniciativas como o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento.

Essas organizações promoviam o debate sobre identidade, cultura e cidadania, denunciando o racismo velado existente na sociedade brasileira. As principais pautas de reivindicação incluíam o combate à discriminação racial, o acesso igualitário à educação e ao emprego, o reconhecimento das contribuições da população negra à formação do país e o questionamento do mito da democracia racial. Mesmo diante da marginalização política e social, o movimento construiu formas de resistência que foram fundamentais para o fortalecimento da consciência negra no Brasil, ainda que muitas vezes ignoradas pelos registros oficiais. Desvendar a falsa "democracia racial" brasileira, apresentada em sua versão conservadora como discurso oficial de um Estado que reprimia a organização das lutas antirracistas, torna-se o principal objetivo da resistência negra.

Neste ponto, é importante que o (a) professor (a) comprometido com a implementação da lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira esteja atento (a) aos encaminhamentos didáticos propostos pelo livro e fazer as devidas intervenções. Em se tratando desse período histórico, 1.945-1.964, chamado

de redemocratização, que os alunos tenham acesso ao conhecimento de como se deu a construção do “mito da democracia racial” e posteriormente como o Movimento Negro se articulou para combater essa ideologia perversa de uma falsa harmonia entre brancos e não brancos na sociedade brasileira.

No livro 3, capítulo 14, o conteúdo se refere ao período dos governos militares – 1.964 a 1.985. Neste, Cotrim aborda o período da ditadura militar no Brasil, marcado por um regime autoritário instaurado após o golpe que depôs o presidente João Goulart. Os tópicos falam sobre como os militares controlaram o poder executivo, restringiram direitos civis, censuraram a imprensa, reprimiram opositores e implementaram atos institucionais, como o AI-5, que suspendeu garantias constitucionais. Os tópicos tratam também do período de crescimento econômico conhecido como "Milagre Econômico", seguido por uma grave crise. E para finalizar esse período, o livro traz um balanço dos 21 anos de ditadura militar.

Embora haja um silenciamento das experiências negras no livro didático em análise, o período da Ditadura Militar no Brasil, iniciado em 1964 e encerrado em 1985, foi marcado por profundas transformações políticas e sociais. Sob a justificativa de combater o comunismo e preservar a ordem, os militares instauraram um regime autoritário que cerceou liberdades individuais, restringiu direitos civis e silenciou vozes dissonantes. No entanto, nesse contexto de repressão, diversos movimentos sociais emergiram como resistência, entre eles o movimento negro, que desempenhou um papel crucial na luta por igualdade racial e justiça social. Durante o período da ditadura militar, o Movimento Negro somente passou a atuar de forma mais explícita a partir de 1.978, com a organização do Movimento Negro Unificado (MNU) que coincide com o início do processo de redemocratização do país.

Politicamente, a ditadura se caracterizou pela concentração de poder nas mãos do Executivo, pela censura aos meios de comunicação e pela perseguição a opositores políticos. A suspensão de direitos constitucionais e a promulgação de atos institucionais, como o Ato Institucional Nº5 (AI-5), consolidaram o regime como um dos mais repressivos da história brasileira. Paralelamente, o discurso oficial promovia a ideia de um "Brasil sem racismo", negando a existência de desigualdades raciais e sociais dificultando a mobilização de grupos que denunciavam a discriminação estrutural. “Dessa forma, as massas foram totalmente destituídas do poder, tendo sofrido um processo de empobrecimento. Os afetados incluíam a maior parte da população negra do Brasil”⁴⁴ (GONZALEZ, p.102)

⁴⁴ GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano. Org: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p.102.

No âmbito social, a desigualdade se aprofundou, especialmente para a população negra. Embora o regime tenha promovido políticas de modernização econômica e urbanização, essas iniciativas frequentemente excluía os mais pobres, majoritariamente negros, das oportunidades de ascensão social. A segregação racial, ainda que não oficial, era evidente nas cidades, com a população negra relegada às periferias e enfrentando barreiras no acesso à educação, saúde e mercado de trabalho.

Diante desse cenário, o movimento negro emergiu como uma força de resistência, desafiando a narrativa oficial e reivindicando direitos. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, foram fundamentais para denunciar o racismo e articular demandas por igualdade. Domingues (2007) afirma que nesse período da história do movimento negro é a efetivação “de uma proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional” (DOMINGUES, 2007, p.114). Inspirados por movimentos internacionais, como o Black Power nos Estados Unidos, os ativistas brasileiros buscaram fortalecer a identidade negra, valorizar a cultura afro-brasileira e lutar contra a exclusão social.

Em síntese, o período da Ditadura Militar no Brasil foi marcado por repressão política e exclusão social, mas também por resistência e mobilização. O movimento negro, apesar das adversidades, desempenhou um papel fundamental na luta por justiça e igualdade, deixando um legado que continua a influenciar as lutas sociais no Brasil contemporâneo.

O livro 3 destinado aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio possui 288 páginas. Todo o período da história do Brasil republicano está contemplado neste volume. É notório que os conteúdos destacam questões de ordem política e econômica com pouco espaço para questões sociais ou culturais. Sobre a história e experiências negras, o autor Gilberto Cotrim restringiu o conteúdo ao falar sobre escravidão e pós-abolição de maneira breve e generalista. Nos períodos históricos posteriores o autor não faz referência ao Movimento Negro enquanto movimento social cuja luta envolve demandas por educação, emprego, vida digna, reconhecimento e valorização das contribuições culturais e intelectuais.

Prosseguindo, falaremos do período chamado de Brasil contemporâneo. O período do Brasil Contemporâneo abrange os acontecimentos históricos a partir do fim da ditadura militar, em 1985, até os dias atuais. Esse período é marcado pela redemocratização do país, com a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu direitos civis, políticos e sociais. Também se destacam a consolidação do processo eleitoral com eleições diretas, os

avanços sociais e econômicos, além de crises políticas, como os impeachments de Fernando Collor e Dilma Rousseff. O período ainda é caracterizado por debates sobre desigualdade social, desenvolvimento sustentável, corrupção, modernização das instituições e o papel do Brasil no cenário internacional. Vejamos a página de abertura do capítulo.

CAPÍTULO

15

O Brasil contemporâneo

Nos dias atuais, cidadania é a palavra-síntese que traduz as aspirações dos brasileiros por uma vida mais digna e feliz. Cidadania é uma construção histórica coletiva. Exige consciência do que fomos para transformar o que somos. Quais são os rumos da cidadania brasileira? Você exerce a cidadania?



Manifestação popular em favor das eleições diretas para presidente da República realizada em 1984. Fazia parte de uma campanha que ficou conhecida como Diretas Já.

Treinando o olhar

- Após a leitura do capítulo, explique qual é a mensagem do cartaz que aparece na fotografia. O que ele critica?

Conforme imagem acima, o autor faz opção por imagem de pessoas mobilizadas exigindo eleições diretas. O texto que acompanha o título do capítulo *“Nos dias atuais, cidadania é a palavra-síntese que traduz as aspirações dos brasileiros por uma vida mais digna e feliz. Cidadania é uma construção histórica coletiva. Exige consciência do que fomos para transformar o que somos. Quais são os rumos da cidadania brasileira? Você exerce a cidadania?”* Sugere uma reflexão pertinente sobre cidadania, garantia de direitos, ampliação e reconhecimento de demandas sociais que só foram possíveis no contexto da história do Brasil contemporâneo. Na página 262, o autor retoma esse tema apresentando aos alunos pontos referentes aos direitos fundamentais do cidadão.

“Constituição Cidadã”

Pela proteção conferida aos cidadãos, a Constituição de 1988 tornou-se conhecida também como “Constituição Cidadã”.

Observe, a seguir, alguns pontos que se referem aos direitos fundamentais do cidadão:

- **igualdade jurídica** – todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país está garantida a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Homens e mulheres são iguais em direitos e deveres;
- **subordinação de todos à lei** – ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. Significa que a liberdade de cada pessoa só tem como limite os mandamentos contidos nas normas jurídicas, e não o arbítrio de outra pessoa, por mais influente que seja;
- **liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão intelectual, de locomoção, de associação** – é livre a manifestação do pensamento (sendo assegurado o direito de resposta); é livre o exercício dos cultos religiosos; é livre a expressão intelectual (artística, científica e de comunicação), independentemente de censura ou licença; é livre a locomoção pelo território nacional em tempo de paz (direito de ir e vir: qualquer pessoa pode entrar, permanecer ou sair do Brasil, nos termos da lei); é livre o direito de reunião e de associação para fins lícitos. É lícito o ato que não contrarie o direito;
- **liberdade da pessoa** – ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita fundamentada de autoridade judiciária competente (juizes, desembargadores, ministros de tribunais), exceto nos casos de transgressões ou crimes militares. A prisão de qualquer pessoa e o local para onde ela será levada devem ser comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada. Ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;
- **reconhecimento jurídico da culpa** – todo cidadão acusado de um delito tem o direito de ser considerado inocente até que sua culpa seja definitivamente comprovada em julgamento público, no qual tenham sido asseguradas garantias necessárias à livre defesa.
- **direitos sociais** – os cidadãos têm direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados.

A Constituição Federal em vigor confere amplos direitos aos cidadãos. No entanto, somente quando esses direitos são efetivamente exercidos pelo conjunto das pessoas é que percebemos a prática da cidadania. Isso quer dizer que a cidadania não deve ser vista como “doação” do Estado à sociedade. Cidadania é uma construção coletiva, que resulta de processos históricos de lutas e conquistas das pessoas e dos grupos sociais.

Os povos indígenas

A democratização do país abriu espaço para um amplo debate sobre as questões indígenas no Brasil contemporâneo. Desse debate participaram os próprios indígenas e suas comunidades, bem como amplos setores da sociedade brasileira.

Nas páginas 262 e 263 Cotrim faz um destaque para os povos indígenas

mencionando os artigos da constituição que tratam especificamente dos direitos dos povos indígenas bem como evidencia que essas conquistas são resultados do movimento indígena e de grupos que apoiam a causa.

Assim, como resultado da luta do movimento indígena e dos grupos que apoiam a sua causa, a Constituição Federal consagrou um capítulo para os indígenas, referindo-se a eles como grupos autônomos, com direito sobre suas terras e o de manter suas organizações sociais, suas línguas, seus costumes e suas tradições. A seguir, leia a transcrição do texto constitucional.

Capítulo VIII

Dos índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

[...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Governo Collor

Promessa de modernização e decepção

Após quase 30 anos sem eleições diretas para presidente da República, os eleitores brasileiros voltaram a exercer esse direito nos dias 15 de novembro e 17 de dezembro de 1989.

Ao final de uma agitada campanha eleitoral, venceu o ex-governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello, tendo como vice Itamar Franco. Eles concorreram por uma pequena agremiação política, o Partido da Renovação Nacional (PRN).

No segundo turno, Collor derrotou por pequena diferença de votos o ex-líder sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que concorria pela primeira vez à presidência da República e recebera apoio de lideranças do PMDB, PSDB e PDT.

Durante a campanha eleitoral, Collor apresentou discurso centrado na moralização do serviço público e no combate aos **marajás**. Outra proposta de seu programa de governo era modernizar a administração do Estado e a economia do país conforme pensamento neoliberal, isto é, privatizar (vender para a iniciativa privada) empresas estatais, combater os monopólios, abrir o país à concorrência internacional e desburocratizar as regulamentações econômicas, entre outras propostas.

Plano Collor

O novo governo teve início em 15 de março de 1990. O país vivia um período de **hiperinflação**, que chegara a 2 751,34% ao ano. No dia seguinte à posse, Collor anunciou um plano de estabilização da economia.

Marajá: denominação pejorativa para o funcionário público ou de empresa pública que goza de salários e vantagens considerados exorbitantes em relação à maioria da população. O termo é uma alusão ao título dado aos antigos príncipes indianos.

Hiperinflação: inflação acentuada, com preços muito elevados ou fora de controle e forte desvalorização monetária.

A abordagem da incorporação dos direitos indígenas na Constituição de 1988 é de extrema importância, pois reconhece uma conquista histórica resultado da intensa mobilização de movimentos sociais indígenas e aliados. Ao garantir direitos como a demarcação de terras, a preservação das culturas e o respeito à organização social dos povos originários, a Constituição marcou um avanço fundamental na luta por justiça e reconhecimento. Nas páginas 265 e 266 Cotrim abre espaço para uma importante reflexão e apresenta o texto sobre cultura indígena: “Inserido nesse momento histórico, o texto a seguir, do jornalista Washington Novaes, realça alguns valores culturais dos povos indígenas do Brasil atual, que devem constituir importante referência para a identidade pluriétnica da cultura brasileira”.

Em destaque A presença indígena

O ano final do governo Collor, 1992, coincidiu com as comemorações dos 500 anos da “descoberta” da América por Colombo. A data foi aproveitada pelos indigenistas para debater questões relacionadas à realidade indígena brasileira. Um dos objetivos desse debate era mostrar que os povos indígenas fazem parte do presente do país e, por isso, lutam por direitos como a demarcação de suas terras.

Em 1992, foi encaminhado à presidência da República um abaixo-assinado de milhares de crianças, jovens e adultos exigindo a demarcação das terras indígenas e o respeito à autonomia político-cultural das nações indígenas.

Na cidade de São Paulo, foi realizada a mostra “Índios no Brasil: alteridade, diversidade e diálogo cultural”, que ocupou uma área de quase 5 000 m² no Pavilhão da Bienal do Parque Ibirapuera. Essa exposição representou um marco expressivo na difusão pública de conhecimentos sobre as sociedades indígenas brasileiras.

Inserido nesse momento histórico, o texto a seguir, do jornalista Washington Novaes, realça alguns valores culturais dos povos indígenas do Brasil atual, que devem constituir importante referência para a identidade pluriétnica da cultura brasileira.

É preciso começar com uma advertência: o que se vai ver aqui não é, nem pretende ser, uma visão científica da questão do índio diante da modernidade. Não é uma visão das chamadas ciências sociais. É apenas o relato despretensioso de quem, por força da atividade como jornalista, como documentarista, teve o privilégio da convivência com alguns grupos indígenas na Amazônia, no Centro-Oeste e no Sul do país, alguns deles ainda na força de sua cultura, antes do massacre determinado pela convivência forçada com outras culturas.

Ao fim de muitos anos de convivência e observação, resta a convicção muito forte de que nas culturas indígenas se encontram muitos traços, muitas direções, de uma verdadeira modernidade.

Não significa que se proponha um retorno coletivo à condição de índios – nem teríamos competências para isso. Significa que o encontro de uma verdadeira modernidade, no caso brasileiro, exige a reincorporação de muitos modos de ser e de viver encontráveis nas culturas indígenas, da organização política à organização social e ao relacionamento com o meio ambiente. Tal reencontro, além do mais, nos permitiria valorizar, realçar, desfrutar de nossa incomparável diversidade cultural [...], hoje desprezada e esmagada, e da nossa diversidade biológica.

Poderíamos, se caminhamos nessa direção, escapar às visões que a maioria da sociedade brasileira tem hoje do índio. Uma parte dos brasileiros sequer entende ou admite que se demarcuem terras indígenas e se cogite a preservação dos grupos, sob o argumento de que se trata de indivíduos improdutivos, obstáculos ao “progresso” ou ao “desenvolvimento”, numa hora em que tantas pessoas vivem na miséria. Outra parte, numa visão condescendente, admite a demarcação, embora aqui e ali invoque a necessidade de “compatibilizar” a preservação com outros interesses nacionais, sejam eles o “desenvolvimento”, a manutenção da soberania ou um “limite de terra por índio”. Uma terceira parcela de brasileiros, minoritária, defende a demarcação das áreas indígenas como um direito constitucional, ao mesmo tempo em que proclama o direito dos indígenas à existência e à diferença cultural.

Quanto à primeira visão, não é difícil lembrar que transfere para o índio a responsabilidade por injustiças sociais que devem ser localizadas em outros grupos sociais – pois essa visão não contesta nenhum outro tipo de propriedade de terras, seja qual for a extensão ou a utilização do patrimônio. A segunda visão também não resiste a confronto, na medida em que o argumento da ressalva só é invocado quando se trata de índios e deslembrando que sua posse da terra é imemorial, numa sociedade que admite até a propriedade por usucapião, após duas décadas

de posse por não índios. E mesmo a visão mais generosa, que proclama o direito à existência e à diferença cultural, talvez precise ser completada com outra visão: a do direito à semelhança, lembrado, por exemplo, pelo prof. Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, ele próprio um discriminado racial na sua África. Diz o prof. Munanga que o racista agride e mata por não admitir o direito à semelhança, à possibilidade de o discriminado fazer o que ele, racista, é capaz de fazer profissionalmente, à possibilidade de esse discriminado ocupar o lugar dele, racista. Nada mais verdadeiro em relação ao índio: é a cobiça por sua terra e pelo que nela se encontra que explica a negação de seus direitos, da mesma forma que em outros tempos foi o desejo de transformá-lo em escravo, de apropriação do seu trabalho. E a tal ponto que foi preciso um papa proclamar que índio também tinha alma para negar o “direito” de morte sobre ele.

Será indispensável, entretanto, que a sociedade brasileira – para mudar sua visão –, além de ser informada corretamente sobre a questão indígena e os direitos dos 250 mil índios remanescentes, tome conhecimento também de características desses grupos que podem ser muito “úteis” e adequadas aos tempos em que estamos ingressando.

Pode-se começar pela organização política. Em muitas nações indígenas brasileiras, a organização política é marcada pela ausência de delegação de poderes. Os indivíduos não delegam poder a ninguém. Por isso, o chefe não manda, não tem poder, não dá ordens. É o representante da tradição, da cultura, depositário da experiência. Em geral, é o que mais sabe, o que fala melhor. E o que mais sofre. Mas não dá ordens.

Nesses grupos de relações igualitárias entre os indivíduos, a informação costuma ser aberta: o que um sabe, todos podem saber; ninguém se apropria da informação para transformá-la em poder político ou econômico.

Da mesma forma, a relação com a terra não costuma ser uma relação patrimonial. Embora o indivíduo tenha sua casa e sua roça, embora o grupo ocupe determinado “território”, a relação não é de propriedade individual, e sim coletiva.

Enquanto na força de sua cultura, esses grupos não costumam trabalhar para produzir excedentes comerciáveis. E sequer circula dinheiro entre eles.

Com todas essas peculiaridades, se ninguém delega poder, se ninguém se apropria da informação, se ninguém pode dar ordens, será impossível estabelecer repressão organizada. E sem repressão, não será possível a dominação de um grupo por outro grupo, ou de um indivíduo por outro grupo. Nestes tempos em que se questiona em todas as partes do mundo a organização e as funções do Estado, em que se proclama a necessidade de descentralizar o poder, de conferir a autonomia aos cidadãos, que outra organização social pode permitir-nos uma visão mais moderna e estimulante? Que pode haver de mais instigante que uma sociedade onde cada indivíduo é educado para ser autossuficiente? Um índio na força de sua cultura sabe fazer sua casa, sua rede, sua canoa, arco e flecha, esteira e objetos de adorno. Sabe caçar, pescar e fazer roça, não depende de ninguém para seu próprio sustento. Identifica no seu ambiente plantas e frutos úteis. Sabe cantar e dançar. Sabe tudo de que precisa.

NOVAES, Washington. O índio e a modernidade. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1998. p.181-182.

1. Na visão do autor, quais características das culturas indígenas deveríamos levar em conta em nossa sociedade moderna?
2. Esse texto foi publicado pela primeira vez em 1992, alguns anos após o fim da ditadura militar. Na sua interpretação, é possível perceber no texto uma crítica à ditadura militar? Explique.

Trazer essa temática para o ensino é essencial para promover uma perspectiva histórica inclusiva, que valorize as diferentes vozes que compõem a sociedade brasileira, rompendo com narrativas excludentes e promovendo uma compreensão mais crítica e plural do passado e do presente do país. Ao abordar no livro didático a inclusão dos povos indígenas na constituição e trazer aos estudantes um texto que pretende trazer uma reflexão sobre os povos indígenas seus hábitos, cultura e contribuição para a sociedade brasileira, o livro

didático cumpre parcialmente o objetivo da Lei 11.645 sancionada em 2008, cujo foco principal é incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa legislação visa promover o reconhecimento e a valorização das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira, combatendo o racismo e a discriminação por meio da educação. Ao tornar obrigatório o estudo dessas culturas, a lei busca construir uma escola mais inclusiva e plural, que respeite a diversidade étnico-racial do Brasil e contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação à sua própria história.

Retomando o objetivo da presente pesquisa - discutir em que medida a produção historiográfica, relativa ao período republicano, promoveu o protagonismo negro, sobretudo, na produção de material voltado à educação básica, visando uma educação antirracista – trouxemos os textos em que Cotrim faz uma referência aos povos indígenas para demonstrar que a coleção analisada não atende a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira previstas na Lei 10.639/03 e não cumpre as orientações previstas no Parecer de 2004. O texto do parecer explicita que seu objetivo é corroborar com as disposições estabelecidas na constituição, pois “asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros” ⁴⁵(BRASIL, 2003b, p. 01).

Concluimos a análise dessa coleção com a percepção de que apesar dos avanços trazidos pela Lei 10.639/2003 os livros da coleção História Global, 2016, ainda são lacunares no que diz respeito a conteúdos antirracistas, porque promovem muito pouco o protagonismo negro em suas páginas, sobretudo, nos períodos que se referem ao Brasil Republicano. Ao contrário, reforça como demonstrado nas páginas anteriores o estigma da escravidão, silencia as experiências negras e de forma bem tímida traz o tema da diversidade cultural brasileira ao referenciar os povos indígenas.

3.5. Raça, poder e silêncio: a branquitude no espelho da sociedade brasileira

O presente texto abordará questões centrais relacionadas à temática étnico-racial no Brasil, com foco nos conceitos de racismo, raça, preconceito e discriminação racial. Através da análise desses conceitos, busca-se promover uma reflexão crítica sobre como as desigualdades raciais foram historicamente construídas e ainda se manifestam na sociedade

⁴⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003b

brasileira. Serão discutidos tanto os aspectos estruturais quanto os cotidianos do racismo, evidenciando seus impactos nas oportunidades, no acesso a direitos e na representação social das populações negras e indígenas. O objetivo é compreender a complexidade das relações raciais no Brasil e destacar a ação do movimento negro enquanto principal articulador da pauta de reivindicação da população negra bem como das políticas públicas de igualdade racial com destaque para a Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 e normatizações correlatas. Faremos também análise da coleção Contexto e Ação dos textos e encaminhamentos didáticos que os livros trazem acerca da temática étnico-racial.

“(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...).” No entanto, “devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.”

NASCIMENTO, Abdias do.

3.6. Conceituando raça, racismo, discriminação e preconceito

Para Munanga (2003)

O racismo é uma doutrina que postula a superioridade de certos grupos étnico-raciais. A superioridade é determinada através de uma classificação hierárquica que durante muitos séculos foi utilizada enquanto pretexto para a dominação branca. A ideologia racista propaga a ideia de que características físicas ou biológicas são fatores determinantes para as características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. (...) o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural⁴⁶. (MUNANGA, 2003, p.)

Segundo Kabengele Munanga, o racismo é um fenômeno social, histórico e ideológico que se manifesta por meio da construção de hierarquias entre grupos humanos com

⁴⁶ Munanga, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. Seminário Nacional de Relações Raciais em Educação, 2003.

base em características físicas, principalmente a cor da pele. Para Munanga, o racismo não se limita a atitudes individuais de preconceito, mas está enraizado nas estruturas sociais e nas instituições, perpetuando desigualdades e exclusões. Ele argumenta que o racismo é um instrumento de dominação utilizado para justificar a exploração e a marginalização de determinados grupos, especialmente negros e indígenas, no contexto brasileiro. Assim, o autor propõe uma compreensão mais ampla do racismo, que vá além da ideia de intolerância pessoal e reconheça seus fundamentos históricos e seus efeitos sistêmicos na sociedade.

No Brasil, o racismo nasce conexo à escravidão e se estrutura como discurso embasado nas teorias de superioridade racial dos brancos após a abolição do regime escravista. O sistema republicano foi incapaz de ampliar as oportunidades dos negros na sociedade. Desigualdades raciais e sociais foram ampliadas. O preconceito e a discriminação naturalizados. O discurso baseado no racismo científico - ideologia que surgiu no final do século XIX - buscava fornecer base "científica" para a tradição fundamentada na superioridade de certas raças sobre outras foi usado para sustentar a ideia de que a população negra era inferior à população branca criando uma narrativa de justificação das desigualdades sociais que persistem até os dias atuais. Segundo Munanga é preciso superar essa estrutura presente nos mais diversos setores da sociedade.

Se o preconceito racial é um fato, ele se manifesta de formas diferentes e em graus distintos nos diferentes países, grupos sociais e indivíduos. Sua origem está ligada à história dos contatos raciais. As ideologias racistas são produtos dos contatos entre povos e culturas diferentes, que, em vez de se complementarem, se confrontaram e se submeteram. As ideologias racistas servem para justificar as desigualdades sociais entre os grupos raciais. Elas surgem como resultado da necessidade dos dominantes justificarem as diferenças em sua vantagem. Elas são, portanto, ideologias do poder e da dominação. São instrumentos de uma política de exclusão. Elas se manifestam através de comportamentos racistas individuais e de instituições racistas que criam condições para a reprodução da desigualdade racial. ⁴⁷ (MUNANGA, 2004, p. 10).

No século XIX, as bases teóricas do racismo foram fortemente influenciadas por correntes que buscavam justificar a superioridade de determinados grupos humanos sobre outros. Teorias como o arianismo, o darwinismo social e o evolucionismo social foram utilizadas para classificar as "raças" humanas em uma hierarquia, atribuindo características intelectuais, morais e comportamentais inferiores aos povos negros, indígenas e outros grupos não europeus. Essas ideias, travestidas de ciência, legitimaram práticas coloniais, escravistas e políticas de exclusão, ao mesmo tempo em que reforçaram o eurocentrismo como modelo de

⁴⁷ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

civilização. Essas teorias racistas tiveram grande influência na formação das estruturas sociais e políticas das sociedades ocidentais, incluindo o Brasil, e seus efeitos ainda podem ser observados nas desigualdades raciais contemporâneas.

As teorias do arianismo, darwinismo social e evolucionismo social foram fundamentais para a consolidação do pensamento racista no século XIX, ao oferecerem supostos embasamentos científicos para a hierarquização dos grupos humanos. O arianismo, influenciado por autores como Arthur de Gobineau, defendia a superioridade da "raça ariana" europeia, considerada a mais pura e civilizada, enquanto os demais povos eram vistos como degenerados. Carneiro (1.994) em seu livro "O racismo na história do Brasil: mito e realidade", aponta que segundo as previsões de Gobineau, em menos de duzentos anos aconteceria o desaparecimento dos habitantes brasileiros, condenados pelo crescente processo de miscigenação.

O darwinismo social, baseado na teoria da seleção natural de Charles Darwin, foi adaptado por pensadores como Herbert Spencer para justificar que a desigualdade entre os povos era resultado de uma "luta pela sobrevivência", em que os mais aptos (brancos europeus) dominariam os mais fracos. Sobre o darwinismo Carneiro destaca a posição de George Vacher Lapouge em sua visão pessimista "referindo-se ao país como uma imensa nação negra em regressão para a bárbarie"⁴⁸(CARNEIRO, 1.995, p.22). Já o evolucionismo social, propunha que as sociedades humanas evoluíam em estágios lineares — da "barbárie" à "civilização" —, colocando as culturas ocidentais no ápice do desenvolvimento humano. Essas teorias serviram de base ideológica para a colonização, o imperialismo e a legitimação da escravidão, deixando marcas profundas nas estruturas sociais até os dias atuais. Carneiro (1.994) afirma que o termo evolução se popularizou entre 1.860 e 1.890.

No Brasil, os ideais racistas foram assimilados principalmente por intelectuais como Silvio Romero, Nina Rodrigues, Francisco Adolfo de Varnhagen e Francisco José de Oliveira Viana. Carneiro (1.994), destaca que Silvio Romero era um defensor do pensamento de Spencer, Goubineau e Darwin. O Brasil era resultante da mistura da raça branca com as demais. Estas desapareceriam por um processo de seleção natural. Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, define os negros e índios como inferiores, de mentalidade infantil. Incapazes de absorver os princípios de uma cultura considerada superior. Varnhagen

⁴⁸ CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1.995.

afirma sobre o índio brasileiro “não poderiam progredir no meio da civilização, estando condenado a viver nas trevas⁴⁹” (CARNEIRO, 1.995, p.27). O Francisco José Viana afirmava que o destino dos arianos era sempre dominar as outras raças. Sendo a mestiçagem a causa da decadência da raça pura.

Essas concepções sustentaram a crença de que o progresso da nação dependia do embranquecimento da população, o que levou à adoção de políticas de incentivo à imigração europeia e à marginalização das populações negras após a abolição da escravidão. No século XX, essas ideias evoluíram para o ideal de branqueamento, que visava "melhorar" a composição racial do país por meio da miscigenação seletiva.

Etmologicamente, o conceito de raça significa categoria, espécie. Esse conceito foi na história das Ciências da natureza usado na Zoologia e na Botânica para classificar espécies de animais e vegetais. Historicamente, foi utilizado como forma de justificar hierarquias sociais baseadas em características físicas, especialmente a cor da pele. No Brasil, esse conceito foi amplamente difundido quando se buscava legitimar a inferiorização dos negros e indígenas em relação aos brancos europeus. Pelas teorias racialistas o atraso da sociedade brasileira se dava em virtude da miscigenação e consequente degenerência.

Paralelamente, começou a se consolidar o mito da democracia racial por autores como Gilberto Freyre, que defendia a ideia de uma convivência harmoniosa entre as raças no Brasil, ocultando as profundas desigualdades e violências estruturais vividas pelas populações negra e indígena. Esse mito teve o efeito de silenciar o debate sobre o racismo, dificultando a luta por igualdade e justiça racial no país.

Neste ponto, década de 1.930, o racismo científico perde força. Gilberto Freyre se destaca no debate da questão racial por meio de seu livro “Casa Grande e Senzala”. Machado (2007), porém, aponta uma contradição – um “lado conservador, que consiste na exaltação da figura do senhor patriarcal” e um lado “inovador, com o reconhecimento da importância de índios e negros na família e consequentemente, na sociedade brasileira⁵⁰” (MACHADO, 2007, p.138). O debate trazido por Freyre apresenta uma visão de um lado complacente com a violência do colonizador representada pela figura do senhor (branco) e, de outro uma visão otimista da miscigenação resultado de um passado de boa convivência. É nesse contexto, que

⁴⁹ Idem

⁵⁰ MACHADO, Elielma A. Pensamento Social Brasileiro: algumas notas. In Gonçalves, Maria Alice Resende. (org). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para discussão da questão racial na escola.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UETJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v1)

ganha força o discurso de que a miscigenação no Brasil é resultado de uma convivência harmônica entre as raças que constituíram a sociedade brasileira.

Petrônio Domingues em seu artigo “O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)” traz a seguinte análise sobre os ecos da produção de Freyre:

O lançamento de *Casa-Grande & Senzala* teve menos importância pela originalidade das proposições colocadas e mais pela capacidade de canalizar a representação popularizada das relações entre negros e brancos do país e transformá-la na ideologia racial oficial. Entre 1889 e 1930, em São Paulo, o sentido da democracia racial, no plano das idéias, era senso-comum. Portanto, Gilberto Freyre não fundou o mito da democracia racial, mas o consolidou, elevando ao plano considerado científico um imaginário das relações raciais, fortemente arraigado no pensamento nacional.⁵¹(DOMINGUES, 2005, p.16)

Munanga (2004) critica fortemente o ideal de branqueamento da sociedade brasileira, considerando-o uma estratégia racista e eugenista. Para ele “o processo de formação da identidade nacional no Brasil, recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade” (MUNANGA, 2004, p. 15). Segundo o autor, o branqueamento foi promovido como um projeto político e social no pós-abolição, sustentado pela crença de que a população negra representava um obstáculo ao progresso nacional. Para Munanga:

o que estava em jogo (...) era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação, num só povo⁵². (MUNANGA, 2004, p; 55)

Essa ideologia portanto, estimulou a marginalização dos negros e também incentivou a valorização da branquitude como símbolo de civilização e superioridade. Ele destaca que esse processo contribuiu para a negação da identidade negra e para a construção de um imaginário social que associa beleza, inteligência e competência à raça branca, reforçando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira até os dias atuais.

O mito da democracia racial serviu então, por décadas, como um eficaz instrumento de dominação, acirramento das desigualdades raciais e justificativa para a omissão do Estado brasileiro. A propagação da ideia de democracia racial encobre as desigualdades de acesso às oportunidades e culpabiliza os negros pela sua pobreza e

⁵¹ DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Diálogos Latinoamericanos[S. l.], n. 10, p. 16-36,

⁵² MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

exclusão. Nas palavras de Munanga:

(...) encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes⁵³. (MUNANGA, 2004, p. 89)

Nas décadas de 1970 e 1980, o movimento negro no Brasil assumiu um papel fundamental na luta contra o racismo e na afirmação da identidade e dos direitos da população negra. Em um contexto de ditadura militar e posteriormente de redemocratização, o movimento organizou-se para denunciar o mito da democracia racial e sua presença na estrutura do Estado evidenciando as profundas desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Suas principais pautas de reivindicação incluíam o combate à discriminação racial, a valorização da cultura afro-brasileira, a inclusão da história da África e da população negra nos currículos escolares, além da exigência de políticas públicas de reparação e ações afirmativas. Essas décadas foram marcadas pela articulação política e pela construção de uma consciência racial coletiva, contribuindo significativamente para inserir a questão racial na agenda pública e no debate sobre cidadania e direitos humanos no Brasil.

Com este novo quadro os conflitos éticos eram inevitáveis. Começava o desmascaramento (tanto para quem vivenciava as situações, como para a população em geral, com as sucessivas denúncias de discriminação racial nos meios de comunicação) da aparente tranquilidade e justeza das relações raciais no Brasil⁵⁴. (PEREIRA, 1.999, p.95-96)

A promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, ocorreu em um contexto de redemocratização do Brasil após décadas de ditadura militar, momento em que diversos movimentos sociais, incluindo o movimento negro, ganharam força e maior visibilidade. O movimento negro teve papel fundamental ao pressionar o Estado para o reconhecimento das desigualdades raciais historicamente negadas sob o véu do mito da democracia racial — ideologia que sustentava a falsa ideia de harmonia e igualdade entre brancos e negros no país. Segundo aponta Rocha (2006):

A intervenção do movimento social negro, e os recentes estudos e pesquisas têm demonstrado ao conjunto da sociedade que a dinâmica étnico-racial tem

⁵³ Idem

⁵⁴ PEREIRA, Júnia Sales e Roza Luciano Magela. **O ensino de história, entre o dever de memória e o direito a história**. In: História Hoje, v.1nº1, p.89-100, 2012.

influído de forma decisiva no quadro da exclusão social do país⁵⁵. (ROCHA, 2.006, p.13)

Ao denunciar o racismo estrutural e suas consequências sociais, o movimento exigiu a formulação de políticas públicas que considerassem as especificidades da população negra. Assim, sua atuação foi decisiva para a inserção de dispositivos constitucionais que reconhecem a discriminação racial como crime e asseguram a promoção da igualdade, marcando uma ruptura simbólica e jurídica com o negacionismo racial que predominava até então.

Nesse contexto, ao explicitar a proibição de qualquer forma de discriminação, inclusive a racial, e ao reconhecer a diversidade étnico-racial como um valor a ser protegido e promovido pelo Estado, a constituição refletiu as demandas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que lutaram pelo reconhecimento das desigualdades históricas e pela garantia de direitos. Em uma sociedade marcada pelo padrão de colonialidade, Jaccoud ressalta ainda que:

O racismo, o preconceito e a discriminação operariam integrados a um importante processo de naturalização da pobreza. Ao mesmo tempo, a pobreza opera sobre a naturalização do racismo, exercendo uma importante influência no que tange a situação do negro no Brasil⁵⁶. (JACCOUD, 2008, p. 60).

É neste cenário mais amplo de luta do movimento negro que está inserida a criação e aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na rede de ensino com o objetivo de reconhecimento e valorização da identidade negra no Brasil contribuindo para uma educação antirracista. Essa conquista legislativa foi resultado de décadas de mobilização contra o racismo estrutural e a invisibilização das contribuições africanas e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. A lei foi sancionada em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é uma resposta à demanda por uma educação mais inclusiva, no enfrentamento ao mito da democracia racial e promoção da valorização da diversidade étnico-racial na esfera educacional.

⁵⁵ ROCHA, L. C. Paixão. **Políticas Afimartivas e Educação**: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006, p.135

⁵⁶ JACCOUD, Luciana. **Racismo e República**: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil -120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p.49-68

Lei 10.639/03: caminhos para uma educação que reconhece raízes e identidades

No campo da educação a Lei 10.639/2003 configura ,então, sua influência na agenda política brasileira permitindo discussões importantes sobre a direção que o Estado brasileiro define como democrático e de direito.

Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda do antirracismo.⁵⁷ (PEREIRA & ROZA, 2012, p. 92).

Para o movimento negro, o Estado brasileiro, representa o ator político responsável por definir, orientar e implementar políticas públicas que viabilizem a superação das formas de racismo à brasileira e superação do mito da democracia racial. Destaca ainda, que a instituição escola seja espaço de expressão, repercussão e reprodução do racismo, reivindicando à diversidade etnico-racial e o combate ao racismo reconhecimento político merecedores de investimento público. Em se tratando de educação, o eco mais significativo em direção à promoção de políticas públicas se concretizou a partir dos anos 2.000 com a lei 10.639/2003 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação em 2004 entendidos como indutores de uma política pública voltada para a afirmação da diversidade etnico-racial nos currículos escolares.

Essa legislação vem romper com a lógica eurocêntrica predominante nos currículos escolares reconhecendo a importância de valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da identidade nacional. Ao incluir esses conteúdos de forma sistemática nas escolas, a lei atua como um instrumento de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, contribuindo para a construção de uma consciência crítica entre estudantes e educadores. Nesse sentido, ela promove a valorização da diversidade étnico-racial, estimula o respeito às diferenças e fortalece práticas pedagógicas que visam à equidade racial, sendo, portanto, um marco fundamental para a consolidação de uma educação antirracista no Brasil.

A educação antirracista é uma abordagem que reconhece a existência do racismo sistêmico e busca combatê-lo através da conscientização, da desconstrução de estereótipos e da promoção da igualdade racial. Na perspectiva das relações étnico-raciais,

⁵⁷ PEREIRA, Júnia Sales e Roza Luciano Magela. **O ensino de história, entre o dever de memória e o direito a história.** In: História Hoje, v.1nº1, p.89-100, 2012.

essa educação é essencial para promover a valorização da diversidade, o respeito às diferentes culturas e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É importante entender que as relações étnico-raciais não se limitam apenas às interações entre pessoas de diferentes raças ou etnias, mas também englobam as estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam desigualdades com base na origem étnica ou racial. Portanto, a educação antirracista não se restringe ao combate ao preconceito individual, mas busca também transformar essas estruturas desiguais.

Um dos pilares da educação antirracista nas relações étnico-raciais é o reconhecimento e valorização da diversidade. Isso significa não apenas tolerar as diferenças, mas celebrá-las e reconhecer o papel fundamental que cada cultura desempenha na construção da identidade nacional e global. É através da valorização da diversidade que se pode combater estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Além disso, a educação antirracista também envolve o ensino da história de forma mais ampla e inclusiva. Isso significa reconhecer e valorizar as contribuições das diversas etnias e culturas para o desenvolvimento da humanidade, bem como expor as injustiças, desigualdades e violências cometidas contra grupos étnicos ao longo da história. É importante que os alunos compreendam como o racismo se manifesta em diferentes contextos e como ele é perpetuado através de sistemas e estruturas sociais.

Outro aspecto fundamental da educação antirracista é o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia. É essencial que os alunos aprendam a questionar as representações estereotipadas presentes na mídia, na literatura e em outras formas de expressão cultural, e a se colocarem no lugar do outro, reconhecendo os privilégios que possam ter em relação a grupos historicamente marginalizados. Por fim, a educação antirracista também envolve o engajamento em ações concretas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial. Isso inclui desde a participação em movimentos sociais até a implementação de políticas públicas que visem reduzir as desigualdades raciais e garantir o respeito aos direitos humanos de todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica ou racial. Em um país como o Brasil cuja sociedade é marcada pelo padrão da colonialidade esse é um processo contínuo e multifacetado que requer o comprometimento de toda a sociedade.

O texto a seguir traz considerações de autores como Munanga (2003, 2006), Nilma Lino Gomes (2009), Sueli Carneiro (2023), Silvio Almeida (2018) e outros estudiosos cujas reflexões situam-se no campo da decolonialidade e, portanto, tem como objetivo central questionar, criticar e superar as estruturas de poder, saber e ser que foram impostas pelos

processos de colonização e que ainda hoje moldam as relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas no mundo contemporâneo.

Assim, considerando a organização da coleção bem como do volume que trata da temática em discussão nesta pesquisa, as análises seguem no sentido de avaliar os encaminhamentos didáticos construídos e as finalidades atribuídas às atividades propostas no volume *Desigualdade e Poder* (que trata das estruturas de poder e desigualdades sociais) sobre o período republicano na construção do lugar social do negro no Brasil.

Descolonização do saber e o papel da História no combate ao racismo estrutural

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu a aprendizagem dos estudantes em **competências e habilidades** que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Ela propõe uma abordagem por áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas —, priorizando o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e o protagonismo juvenil. A BNCC enfatiza a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, a argumentação com base em dados e a construção de sentidos a partir de diferentes contextos sociais e culturais.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino⁵⁸. (BRASIL, 2018, p. 10)

A produção de livros didáticos para o Ensino Médio passou a seguir três pilares normativos centrais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as diretrizes do Novo Ensino Médio. Esses documentos orientam a organização dos materiais didáticos, definem critérios de qualidade pedagógica no sentido de garantir a coerência com os objetivos formativos dessa etapa da educação básica.

A coleção analisada será “Contexto e Ação”, Scipione 2020 no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático PNLD -2021 está organizada de forma a atender os requisitos acima mencionados. Os livros que tratam de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são a

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

saber: Cultura, ciência e tecnologia; Sociedade e natureza; Trabalho e sociedade, Territórios, paisagens e relações sociais; Grandes Transformações e Desigualdade e poder. Para esta pesquisa o livro examinado será o Contexto e Ação: Desigualdade e Poder, Scipione, 2020, do autor Igor José de Machado Renó. Este volume aborda temas relacionados às estruturas de poder e desigualdades sociais. É neste volume também que encontramos os conteúdos relacionados ao tema da pesquisa.

Organizada por área do conhecimento, esta coleção propõe uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Os temas tratados partem de situações do cotidiano, favorecendo a compreensão do mundo e a aplicação prática do conhecimento. Os livros oferecem sugestões de atividades investigativas, projetos integradores, uso de tecnologias e espaços para a reflexão ética e cidadã. Os conteúdos são organizados de modo a favorecer a leitura crítica do mundo, estimulando a análise de contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. Os conteúdos são estruturados a partir de eixos temáticos relevantes, que articulam diferentes escalas de análise (local, nacional e global) e favorecem conexões significativas com o presente.

Assim, considerando a organização da coleção bem como do volume que trata da temática em discussão nesta pesquisa, as análises seguem no sentido de avaliar os encaminhamentos didáticos construídos e as finalidades atribuídas às atividades propostas no volume Desigualdade e Poder (que trata das estruturas de poder e desigualdades sociais) sobre o período republicano na construção do lugar social do negro no Brasil.

A abertura do capítulo (conforme imagem na página seguinte) traz um questionamento: *Por que algumas pessoas são tratadas como mercadoria?* Em seguida, os textos que acompanham as imagens trazem considerações importantes – “*escravização moderna*”, “*resistir a todo tipo de exploração e desumanização*”. Verifica-se que a partir das assertivas o processo de escravização não se deu na ausência de resistências. Ao contrário, desde os primeiros momentos da escravização no sistema colonial, a população negra resistiu de múltiplas formas, por meio de fugas, formação de quilombos, práticas culturais preservadas, insurreições e estratégias cotidianas de sobrevivência, afirmando sua humanidade, identidade e direito à liberdade frente à opressão racial e à violência estrutural do regime escravocrata. Sobre essas estratégias Munanga e Gomes ressaltam que:

CAPÍTULO

2

Por que algumas pessoas

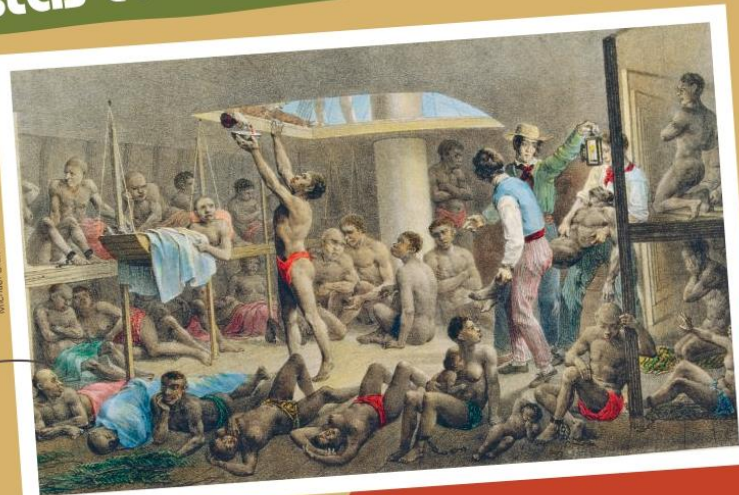
são vistas como mercadorias?

A escravização moderna de africanos e indígenas nas Américas fez com que esses povos, por séculos, fossem obrigados a resistir a todo tipo de exploração e desumanização.

Escravos no porão, de Johann Moritz Rugendas. c. 1827-1835. Gravura, 29,5 x 35,4 cm. Coleção particular. As pessoas escravizadas faziam a travessia presas, amontoadas como carga no porão dos navios, sem nenhuma higiene e com alimentação precária. A situação desumana fazia com que muitos não sobrevivessem.

Batalha de São Domingos, de Januarius Suchodolski, 1845. Museu do Exército Polonês, Varsóvia. A pintura retrata o conflito entre os escravizados de São Domingos, atual Haiti, e as tropas francesas. O Haiti tomou-se, em 1804, a primeira colônia da América Latina a conquistar sua independência e a ser governada pela população negra.

Michael Graham-Seward/Bridgeman Images/Corbis



Os processos de libertação dos escravizados e das colônias da América tiveram suas diferenças, mas todos contaram com importantes rebeliões da população negra e indígena contra o sistema vigente. Ainda assim, o escravismo deixou marcas profundas nas sociedades que se formaram com base nesse tipo de exploração.

Reprodução/Museu do Exército Polonês, Varszawa, Polónia



A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam- os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão⁵⁹. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 69)

Em seu artigo intitulado “Culturas africanas, culturas diaspóricas: uma reflexão” Ivete Batista da Silva Almeida tece considerações sobre a visão da África que considera as produções historiográficas do início do século XX a partir de Nina Rodrigues; anos 1.930-1.940 sob a ótica de Gilberto Freyre e Fernando Ortiz e, anos 1.970-1.980 sob a perspectiva de Richard Price e Sidney Mintz. A autora traz um aspecto relevante da contribuição de Freyre quando ao explorar a diáspora africana, o autor destacou a marcante presença da cultura africana nas Américas. Neste aspecto, ele reconheceu a importância das contribuições africanas para o desenvolvimento humano, enfatizando a riqueza de seus sistemas sociais, políticos, artísticos e econômicos. Nesse ponto, observa-se um avanço nas leituras e reflexões sobre a África, pois a consideram como lugar produtor de cultura.

Nesse contexto, diante do desafio da diáspora experienciada pelos escravizados, a solução foi a reunificação dos indivíduos que compartilhavam a mesma herança cultural. Suas experiências passadas trazem à tona semelhanças perdidas, criando uma cultura afro-americana poderosa. Salienta Ivete Almeida que essa cultura se torna uma forma de resistência, ao preservar as tradições africanas, e também de aculturação, ao incorporar elementos da cultura europeia. Nas palavras da autora:

Estratégias de preservação de valores morais e éticos por meio da manifestação do religioso podem ser observadas como estratégias do judeu e também dos afrodescendentes, incluindo-se aí para ambos, até mesmo a questão da língua que se manteve preservada na diáspora muito mais na religião do que no cotidiano, a criação de um fluxo de produtos da terra de origem, gerando uma demanda de mercadorias – tecidos, palhas, instrumentos, temperos, bebidas – serve-nos tanto para descrição de mercado de Salvador colonial, com seus produtos da Costa, quanto para as Casas do Norte, características de cidades receptoras de numerosos grupos de migrantes nordestinos, como no Rio de Janeiro e em São Paulo; pois no limite como coloca Rapport, as estruturas do drama da dispersão impactam diretamente no processo de reconstrução de identidade dessas sociedades diaspóricas, nas quais os indivíduos recompõem seus valores e modelos a partir de uma realidade alicerçada em dois mundos.⁶⁰ (ALMEIDA, 2010, p.211)

⁵⁹ MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Aprender).

⁶⁰ ALMEIDA, Ivete Batista da S. **Culturas africanas, culturas diaspóricas: uma reflexão**. Revista História & Perspectivas, Uberlândia (43):197-214, jul. Dez. 2010

As estratégias de resistência dos escravizados não apenas confrontaram a opressão do sistema escravocrata, mas também enunciaram saberes ancestrais, conhecimentos coletivos e formas próprias de ser, existir e reivindicar humanidade em meio à violência colonial. As imagens e os textos sugerem uma reflexão que coloca a inércia, a apatia e a ideia de complacência dos escravizados em discussão ao evidenciar que desde a diáspora, passando pelo longo e abrupto período colonial sob um regime escravista houve uma coexistência de características culturais que não se dissiparam, ao contrário, elas coexistiram e se transformaram por causa do processo de troca.

Nesse sentido, a abertura desse capítulo possibilita construir uma prática pedagógica que destaque o negro e os indígenas como sujeitos ativos na construção de nossa sociedade. Para Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca este debate é necessário e até tardio. Contudo, é possível esse destaque desde que:

Pensar em africanos e indígenas na formação do Brasil significa também indagar sobre ligações desses grupos com outras etnias, formação de novas culturas híbridas que, longe de idealizações, possuem caracteres muito diferentes daqueles observados noutras partes do mundo (ausência de impedimentos legais para casamentos, modalidades de racismo sutis, mas de grande violência, redução daqueles grupos à pobreza etc.). Africanos e indígenas não são realidades humanas do passado, estão no presente do Brasil como ação de grupos e de seus descendentes, e se renovam através de ondas de imigração e dinâmicas de sobrevivência dos ameríndios, sem esquecer a grande importância da África no cenário mundial do presente e de diferentes passados.⁶¹ (FONSECA e SILVA, 2010, p.22-23)

Ainda nessa página temos o texto “*os processos de libertação dos escravizados e das colônias da América tiveram suas diferenças, mas todos contaram com importantes rebeliões da população negra e indígena contra o sistema vigente*”. O autor retoma esse aspecto relacionado às revoltas na página 49 quando da inserção do tema Resistência e Movimento Negro. Por meio do trecho escrito por João José Reis em “Dicionário da escravidão e liberdade”, os estudantes tem contato com uma produção historiográfica que demonstra o caráter ativo da população escravizada na luta por liberdade e direitos. Igor José Machado Renó traz como exemplo a Revolta dos Malês ocorrida em 1.835 na Bahia. Sobre a participação dos negros na luta contra a escravidão e no pós-abolição Amílcar Araújo Pereira afirma:

⁶¹ SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista brasileira de História, São Paulo, v. 31, n60, P. 13-33, 2010.

O protagonismo negro na luta contra a escravidão e na luta por melhores condições de vida no período pós-abolição deve ser pesquisado, conhecido e trabalhado nas escolas de nosso país. Protagonismo que vai de Zumbi dos Palmares, passando pelas instituições como as Irmandades Negras no século XIX, por personagens como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, entre muitos outros, e chegando aos movimentos negros organizados na História da República brasileira. Essas histórias são partes da história do Brasil! E essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo⁶². (PEREIRA, 2012, p.125)

Esse protagonismo é o que movimento negro vem reivindicando. A promulgação da Lei 10.639/03 configura uma vitória do movimento negro na esfera educacional, pois a lei representa a mola propulsora de atender o anseio de a população negra ter sua história reconstruída nos livros didáticos e bancos escolares. Reconstruída sem os estereótipos que como sabemos causou e causam efeitos psicológicos nefastos à população negra. Também na página 49, o autor continua falando de resistência e movimento negro nos séculos XX e XXI. Trata-se do texto abaixo.

O excerto “Após o fim oficial da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, não houve no país um regime oficial de segregação dos negros, como nos Estados Unidos (até meados da década de 1960) e na África do Sul (até meados da década de 1990). Mas, na prática, o racismo ainda é bastante presente no Brasil e segue espalhando preconceito e discriminação contra pretos e pardos e promovendo a segregação e a exclusão dessa parte da população em relação às possibilidades de estudo e emprego, além de maiores taxas de mortalidade. Por isso, por todo o século XX e até agora no século XXI, vários movimentos negros, culturais e políticos, continuam se organizando e lutando no país por justiça e igualdade e desempenhando papel vital na batalha pela construção da democracia no Brasil. Algumas conquistas importantes resultaram dessa luta: a Lei n. 12 711, de 2012 – que assegura a reserva de 50% das vagas nas universidades e nos institutos federais para estudantes de escolas públicas e estudantes que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas; e a Lei n. 7 716, de 1989 – que prevê a detenção de um a cinco anos para o crime de discriminação racial (em estabelecimentos privados ou públicos, ofensas, agressões), além de proibir a manifestação de ideias nazistas”.

⁶² PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial**: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: História Hoje, v.1, nº1p111-128, 2012.

TEMA 3

Os professores de Sociologia, de História e de Geografia são indicados, prioritariamente, para o trabalho deste segmento.

Resistência e movimento negro

A sociedade brasileira foi e continua sendo construída principalmente pelo trabalho de braços não brancos, majoritariamente negros. Esse grupo possui uma história de luta e resistência que começa justamente com sua escravização. Neste tópico, vamos conhecer melhor a resistência e a luta negra.

Nos períodos da colônia e do império, do século XVI ao XIX, os escravizados resistiram ao cativeiro e lutaram contra ele de diferentes maneiras, conforme relata João José Reis em *Dicionário da escravidão e liberdade*:

[...] a revolta coletiva representou a forma mais radical de contestação da escravidão. Não que toda revolta almejasse a destruição do regime escravocrata. Muitas buscaram apenas corrigir excessos de tirania senhorial, diminuir até um limite tolerável a opressão, reivindicando benefícios específicos – às vezes a reconquista de ganhos perdidos – ou punindo feitores e senhores particularmente tirânicos. Enquanto o quilombo foi uma forma de resistência coletiva que atravessou toda a longa história da escravidão no Brasil, as revoltas foram mais comuns no século XIX.

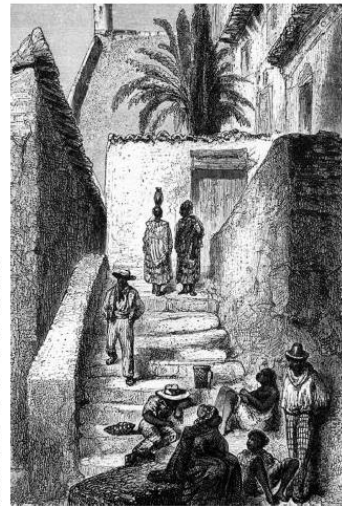
REIS, João José. Revoltas escravas. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 411-418.

A origem comum africana reforçava a identidade coletiva entre os escravizados, assim como a própria disposição para revoltas. Os escravizados **crioulos** (negros nascidos no Brasil), por sua vez, não eram passivos. Fugiam, formavam quilombos, rebelavam-se; de acordo

com Reis: “com o declínio da população escrava africana depois do fim do tráfico em 1850, os crioulos intensificariam sua participação em revoltas escravas, especialmente nos últimos anos do regime escravocrata”.

Em janeiro de 1835 ocorreu a mais famosa revolta dos escravizados na Bahia, conhecida como **Revolta dos Malês**. O nome “malê” vem de muçulmano, porque havia vários líderes muçulmanos na revolta, muitos alfabetizados e instruídos no idioma árabe. No levante, aproximadamente seiscentos escravizados e libertos combateram nas ruas de Salvador – ou seja, foi uma revolta urbana. Os revoltosos foram derrotados pelas forças coloniais e punidos com a morte, chicotadas, prisão e/ou deportação.

Desenho representando a população pobre nas ruas de Salvador, no contexto da Revolta dos Malês, de François-Auguste Biard, 1862.
Fonte: *O Exército na história brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Odebrecht, 1998. v. II.



Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, SP

Séculos XX e XXI

Após o fim oficial da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, não houve no país um regime oficial de segregação dos negros, como nos Estados Unidos (até meados da década de 1960) e na África do Sul (até meados da década de 1990). Mas, na prática, o racismo ainda é bastante presente no Brasil e segue espalhando preconceito e discriminação contra pretos e pardos e promovendo a segregação e a exclusão dessa parte da população em relação às possibilidades de estudo e emprego, além de maiores taxas de mortalidade.

Por isso, por todo o século XX e até agora no século XXI, vários movimentos negros, culturais e

políticos, continuam se organizando e lutando no país por justiça e igualdade e desempenhando papel vital na batalha pela construção da democracia no Brasil. Algumas conquistas importantes resultaram dessa luta: a Lei n. 12 711, de 2012 – que assegura a reserva de 50% das vagas nas universidades e nos institutos federais para estudantes de escolas públicas e estudantes que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas; e a Lei n. 7 716, de 1989 – que prevê a detenção de um a cinco anos para o crime de discriminação racial (em estabelecimentos privados ou públicos, ofensas, agressões), além de proibir a manifestação de ideias nazistas.

Na página 49, o autor fala de forma breve sobre os movimentos, mas ao mesmo tempo consegue demonstrar a importância do movimento negro bem como suas conquistas atuais. Mais adiante, o autor propõe um seminário nas páginas 60, 61, 62 e 63 a partir do que ele chamou de “*Questão mobilizadora*”.

“A questão deste projeto propõe identificar as heranças da escravidão na história do país e na sociedade atual, para entender melhor as formas de resistência ao legado desse passado. Assim, o objetivo será analisar um evento histórico ou atual sobre uma luta popular contra a escravidão ou sobre as diversas formas de discriminação racial, social e econômica”.

Os estudantes devem então realizar uma pesquisa sobre as heranças da escravidão na história do país e na sociedade atual. Nesse ponto, reavaliando o papel da população negra nos livros didáticos torna-se fundamental o (a) professor (a) destacar seu protagonismo no período republicano desde o processo abolicionista até os dias atuais. Com efeito, produzir mudança no imaginário dos estudantes. Sobre essas mudanças Almícar Pereira salienta:

Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo de abolição para esfera dos negros (Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos⁶³ (PEREIRA, 2012, p. 113)

Trabalhar a atuação do movimento negro no Brasil nos séculos XX e XXI por meio de um seminário oferece uma oportunidade rica de estabelecer conexões entre passado e presente, ao mesmo tempo em que se constrói um imaginário de luta, resistência e contribuição da população negra para a sociedade brasileira. O formato de seminário favorece o protagonismo estudantil, o debate crítico e o aprofundamento do conhecimento por meio da pesquisa, da oralidade e da escuta ativa.

Além disso, permite abordar a diversidade de vozes, estratégias e conquistas do movimento negro em diferentes períodos históricos, revelando como essas ações moldaram políticas públicas, identidades e transformações sociais. Ao incentivar a reflexão coletiva e o diálogo entre os participantes, o seminário se torna um espaço potente de valorização da história e da cultura negra, reforçando a importância da memória e da representatividade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Vejamos a seguir a proposta de

⁶³ PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial**: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: História Hoje, v.1, nº1p111-128, 2012.

atividade.



PARTE 2 IMERSÃO

Este projeto pode ser desenvolvido em conjunto pelos professores de Filosofia, de Geografia, de História e de Sociologia.

Resistência popular: passado e presente

A escravidão moderna acompanhou o nascimento do capitalismo e foi utilizada em um sistema generalizado de produção de lucros por meio da exploração mortal do trabalho de outras pessoas, transformadas em mercadorias. Essas pessoas, nas Américas, foram majoritariamente os grupos indígenas originários e os africanos aqui trazidos à força – e seus descendentes.

Neste momento de sua vida é importante dedicar-se ao desenvolvimento mais amplo de sua esfera cidadã. Uma maneira inicial de contribuir para isso é tomar consciência de problemas sociais, como a desigualdade, o racismo e o preconceito, que fazem parte da sua realidade e que certamente vão determinar sua vida e a das gerações futuras.



Jorge hely veiga/shutterstock

Manifestante de ato antirracista na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 2020.

Questão mobilizadora

A questão deste projeto propõe identificar as heranças da escravidão na história do país e na sociedade atual, para entender melhor as formas de resistência ao legado desse passado. Assim, o objetivo será analisar um evento histórico ou atual sobre uma luta popular contra a escravidão ou sobre as diversas formas de discriminação racial, social e econômica.

Como se expressaram e se expressam a resistência e a luta contra a escravidão e contra as heranças da escravidão?



Metodologia

O método que utilizaremos nesta pesquisa será a **revisão bibliográfica**, que consiste no levantamento e na coleta de estudos, dados e informações sobre o tema escolhido para o projeto. Trata-se de uma ferramenta fundamental para o método científico.

No trabalho a ser desenvolvido, utilizaremos essa técnica para levantar informações a respeito do movimento social escolhido pelo grupo, relativo a algum outro movimento social que já existiu ou ainda existe no Brasil, procurando saber mais sobre suas características, suas motivações, suas repercussões, etc.

Como fonte de pesquisa, usem livros, revistas científicas e o material disponível na internet. Para pesquisar em livros e revistas científicas, utilizem a biblioteca da escola ou a biblioteca da região e, com base nesses materiais, façam as anotações de pesquisa e organizem-nas.



Produto final

O produto final é um **seminário**, ou seja, uma apresentação de 15 minutos para os colegas em sala de aula, sobre um evento histórico ou movimento social específico que trate de lutas populares contra a escravidão e as diversas formas de resistência contra a herança desse passado.

Material necessário

- computadores ou celulares com programa editor de texto e acesso à internet para realizar as pesquisas e fazer o resumo delas;
- biblioteca da escola ou outra biblioteca acessível (bairro, cidade);
- projetor, se disponível, ou apenas a lousa, para a apresentação do seminário.



Reflexões

Professor, no Manual você encontra orientações sobre esta seção.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Seiscentos dias sem Marielle

[...] Começa a se afirmar um poder que vem da organização autônoma de mães e familiares de vítimas da violência estatal, estudantes negros e pobres, moradores das periferias, religiosos progressistas, educadores e comunicadores populares, artistas e agentes culturais, trabalhadores de serviços públicos que lidam na ponta com demandas da cidadania, defensores dos direitos humanos e do meio ambiente, ativistas urbanos e muitos outros coletivos. [...]

Tais experiências também começam a se lançar para a ocupação do sistema político, como fez Marielle. Na manhã de 15 de março de 2018, o dia seguinte ao assassinato, milhares de Marielles brotaram no chão da Cinelândia, em frente à Câmara Municipal do Rio de Janeiro, onde o corpo da nossa irmã era velado. Eu estava lá e vi isso acontecer. A multidão tinha o rosto de Marielle. Ali estava exposto o símbolo gigante que ganhou o mundo porque consubstancia uma linguagem universal. Marielle, imortal, é um chamado de coragem. [...] O Brasil não é o mesmo depois dessa voz que não cala nas quebradas.

CAROLINA, Áurea. Seiscentos dias sem Marielle. *Outras Palavras*, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://outrapalavras.net/movimentoserebeldias/seiscentos-dias-sem-marielle>. Acesso em: 1ª jul. 2020.

1. Pesquise quem foi Marielle Franco e por que sua participação política era importante para a população da periferia do Rio de Janeiro.
2. Organize-se em grupo com seus colegas e reflitam sobre o que significa dizer que “a multidão tinha o rosto de Marielle”.
3. Qual é a importância dos representantes políticos que se engajam na luta pelos direitos das populações marginalizadas?



Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro, foi assassinada em 14 de março de 2018, junto com seu motorista, Anderson Gomes, no carro em que estavam. Na foto, Marielle em 2016.

Etapas

1 Montar os grupos e iniciar a pesquisa

Antes de iniciar a pesquisa, será preciso organizar grupos de até cinco pessoas. Cada grupo deve escolher um evento histórico ou movimento social diferente para garantir mais oportunidades de aprender sobre os diversos movimentos populares.

O grupo deve levantar dados, fatos e informações variadas. O ideal é fazer uma busca geral por termos e

depois refinar a pesquisa. A pesquisa deve considerar a etapa histórica estudada neste capítulo, ou seja, desde o “descobrimento” até a época atual. É importante que cada grupo justifique os motivos de sua escolha.

Uma pesquisa mais detalhada pode contar com ferramentas de busca de artigos acadêmicos, por exemplo o **Google Acadêmico** (disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 1ª jul. 2020).

Pesquisar imagens sobre o evento escolhido é muito importante, pois elas trazem informações que apontam com clareza evidências que nem sempre

aparecem nos textos. Imagens em diferentes mídias (fotografias, pinturas, grafites, vídeos, instalações, entre outras) enriquecem e complementam o material textual, tornando a apresentação mais interessante e sugestiva.

→ 2 Sistematizar a pesquisa

A partir dos dados levantados, sistematizem as informações. Analisem quais dados consideram os mais importantes. Depois, façam resumos com os elementos principais. Esses resumos posteriormente serão essenciais para a apresentação aos colegas. Se optarem por usar imagens e vídeos, separem os mais interessantes. Em caso de vídeos, elejam trechos significativos e que enriqueçam o trabalho.



Isakov Filimonov/Shutterstock

O trabalho em equipe requer organização para que cada etapa seja conduzida de forma harmoniosa.

→ 3 Preparar o seminário

Finalizados a pesquisa e os resumos, cada grupo vai preparar seu seminário. A apresentação deve conter informações importantes sobre o evento histórico escolhido, como:

- os grupos sociais envolvidos;
- a origem do evento ou do fato;
- as motivações dos participantes;
- os princípios que defendiam ou defendem;
- as reivindicações dos integrantes;
- os resultados das reivindicações defendidas;
- outros elementos que o grupo considere importante apresentar.

Caso optem por utilizar imagens na apresentação, selecionem o material com antecedência, separando apenas o que realmente será utilizado. Se houver vídeo, marquem o início e o fim dos trechos que serão exibidos – por exemplo, de 1 min 20 s a 2 min 35 s.



4 Apresentar o seminário

A forma de apresentação é essencial para completar um bom trabalho de seminário. Vocês podem combinar um ensaio antes da apresentação: os membros do grupo podem treinar entre si para acertar tudo e até mesmo aperfeiçoar o que puder ser aperfeiçoado.

É interessante escrever algumas informações básicas na lousa (um pequeno roteiro do que será apresentado), usar imagens no projetor ou apresentar vídeos curtos. Não se esqueçam do cuidado com a precisão das informações: devem ser historiograficamente confiáveis (no caso de eventos passados), rigorosas e com pluralidade de fontes de informação.



Fernando Favre/Cia Imagem

O seminário deve ser objetivo, concentrando-se nos elementos essenciais e mostrando argumentos e dados compreensíveis.

Nosso percurso até aqui

Professor, no Manual você encontra mais orientações sobre esta seção.

Neste projeto, vocês se dedicaram ao exame de questões extremamente importantes que exigem mudanças urgentes na direção de uma sociedade mais justa e democrática, em que todos tenham seus direitos respeitados.

Assim, vale a pena pensar em construir maneiras criativas de manter e aprofundar o interesse pelo estudo das questões e dos temas pesquisados e apresentados no seminário.

Vocês podem, por exemplo, criar um grupo de estudos sobre o tema ou pensar na elaboração de um *site* ou um *blog* a fim de continuarem atualizando as informações e ampliando suas possibilidades.

Autoavaliação

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Depois que todos os grupos apresentarem os resultados de suas pesquisas, converse com os colegas de grupo sobre o que foi possível aprender com esta atividade. Analisem se foram claros e objetivos na apresentação e se conseguiram entender as informações que os demais grupos quiseram transmitir.

Depois, individualmente, avalie como foi a sua participação na construção e na execução deste projeto:

- Como foi realizar a pesquisa? Os resultados encontrados correspondem ao que você esperava?
- Você considera que, após a realização do projeto, passou a conhecer melhor a história de grupos de resistência e luta por mais direitos e menos desigualdades?
- Quais foram seus maiores aprendizados durante o desenvolvimento das atividades?
- Como foi desenvolver o trabalho em grupo? Houve colaboração de todos? Caso tenha ocorrido algum conflito, como vocês o solucionaram?

Essa proposta contribui para superar o que Eliane Cavalleiro aponta como uma situação recorrente nas salas de aula quando se trata da temática racial:

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele/a aluno /a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros/as sinalizam que na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias⁶⁴. (CAVALLEIRO, 2006, p. 22)

E também como uma importante ferramenta na construção de memórias. E neste caso, memórias silenciadas. Ana Maria Monteiro no que se refere a relação entre memória e ensino de História afirma que:

O Ensino de História é, potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; um lugar no qual, também se busca a afirmação e registro de -ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição que se localiza, “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar⁶⁵”. (MONTEIRO, 2007,p.15)

Nas páginas 41 e 42 o autor Igor José Renó traz à tona uma importante discussão dentro da temática racial – o racismo e suas consequências em sociedades moldadas pelo padrão de colonialidade. Nesse sentido, falar sobre racismo a partir de uma construção histórica, econômica e social é essencial para compreender como as desigualdades raciais e sociais foram sistematicamente produzidas e justificadas ao longo do tempo. Essa abordagem revela que o racismo não se limita a atitudes individuais ou preconceitos isolados, mas está enraizado em estruturas que historicamente associaram a inferiorização de grupos não brancos à manutenção de privilégios e poder.

Ao longo dos séculos, especialmente no contexto do colonialismo e da escravidão, narrativas foram criadas para desumanizar povos africanos, indígenas e outros grupos racializados, legitimando a exploração econômica e a exclusão social. Compreender esse processo é fundamental para desconstruir mitos de meritocracia e naturalização da pobreza, além de promover a conscientização crítica sobre o papel das instituições na reprodução do racismo. Somente assim é possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

⁶⁴ CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios dimensões históricas para um aeducação antirracista. In: Mec/Secad. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília –DF: MEC/SECAD, 2006, p. 15-27

⁶⁵ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad, 2007

Como a herança colonial e a do
escravismo se manifestam e influenciam
as relações econômicas, políticas e
sociais até os dias de hoje?



Grupo de indígenas carregando a Constituição Federal no Acampamento Terra Livre (ATL), em Brasília (DF), em 2017. O Acampamento Terra livre é um encontro que reúne, anualmente, milhares de indígenas brasileiros, de diversos povos, em Brasília (DF). É um evento pacífico, em que as principais lideranças se reúnem com os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário para levar suas reivindicações, principalmente em relação ao direito a terra.



Estátua do britânico Edward Colston, comerciante de escravizados no século XVII, é derrubada por manifestantes durante protesto ligado ao movimento *Black lives matter*, em Bristol, Inglaterra, em 2020. Manifestações antirracistas e a favor do movimento negro ganharam repercussão mundial no ano de 2020, após a morte do afro-americano George Floyd, nos Estados Unidos, vítima do uso de violência policial excessiva.

Conhecer os fundamentos históricos e sociais da colonização e da escravidão é o ponto de partida para compreender fatos atuais, como a discriminação, o preconceito, o racismo e a desigualdade, principalmente no Brasil.

Ao mesmo tempo, esse conhecimento fornece as bases para a reflexão crítica de sujeitos e cidadãos que reconhecem a importância de se empenharem no enfrentamento e na superação dessas questões, que seguem prejudicando eticamente, e atrasando historicamente, a nossa sociedade.

Cenário

Escravidão, racismo, antirracismo

A escravidão no Brasil, além de originar uma história nacional de grande concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos, como permanece até hoje, deixou-nos como herança outro grave problema social: o racismo, prática da discriminação de pessoas em virtude do tipo de cabelo, da cor da pele e de características de fenótipo.

O racismo não é apenas uma questão subjetiva, visto que estrutura a organização de nossa sociedade com base no preconceito e no ódio. É disseminado de forma ideológica, às vezes de maneira clara, às vezes de maneira disfarçada. Pretos e pardos são, comprovadamente, as pessoas mais pobres do Brasil, sujeitos às piores condições de saneamento, educação e saúde.

Historicamente, os povos originários das Américas e seus descendentes estiveram também sujeitos à escravidão, ao racismo e a suas consequências sociais. No Brasil, os grupos indígenas enfrentam – e resistem a – um genocídio de séculos, seja pela exploração de sua força de trabalho, seja pelo interesse de latifundiários em roubar suas terras. Os indígenas de outros países da América Latina enfrentam – e também resistem a – problemas semelhantes.



População indígena de Bogotá protestando contra projeto do presidente colombiano Iván Duque que beneficia a agroindústria e a mineração e ameaça os territórios indígenas.

Professor, no Manual você encontra orientações sobre estas atividades.

- Que tipo de ideias justificam – ainda hoje – fatos como a escravidão e o racismo?
- Por que os mais pobres são os mais submetidos à miséria e os menos assistidos pelo Estado?
- Você acha que o racismo interfere em sua vida cotidiana? Por quê?
- Na condição de cidadão, o que você pode fazer contra o racismo?

NÃO ESCREVA NO LIVRO

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

Neste capítulo o objetivo é estudar a formação da economia escravista moderna após os “descobrimientos” e refletir sobre o estabelecimento das relações comerciais entre o tráfico de escravizados, as monoculturas e a exploração mineral das Américas e seu papel na Revolução Industrial.

Pretende-se também analisar como estruturas sociais racistas emergem da escravidão negra e indígena nas Américas. O foco da discussão serão os processos de escravidão no Brasil e nos Estados Unidos.

Nesta sequência, estudaremos a constituição dos movimentos e das resistências à escravidão e ao racismo por afrodescendentes e indígenas do Brasil e dos outros países da América Latina.

Este capítulo justifica-se por produzir uma reflexão acerca da constituição das estruturas sociais e ideológicas racistas em nosso presente. Pretende-se ainda incentivar a reflexão sobre como a valorização dos direitos humanos e da cidadania

pode ajudar a construir uma sociedade mais democrática, de combate às discriminações raciais.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC

- **Competências gerais da Educação Básica:** 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9.
- **Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** 1, 3, 5 e 6.
- **Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** EM13CHS102, EM13CHS302, EM13CHS304, EM13CHS306, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS603 e EM13CHS605.
- **Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** 2 e 3.
- **Habilidades de Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** EM13CNT203, EM13CNT206, EM13CNT302, EM13CNT305 e EM13CNT309.

A colonialidade do poder manifesta-se de forma marcante também nos currículos escolares e materiais didáticos, perpetuando uma lógica eurocêntrica que marginaliza saberes, culturas e histórias afro-brasileiras. Essa estrutura epistemológica, herdada do colonialismo, silencia ou estereotipa a presença negra, comprometendo profundamente a construção da identidade racial e das subjetividades de negros e negras. Ao privilegiar narrativas brancas como universais e neutras, os conteúdos escolares reforçam hierarquias raciais e dificultam o reconhecimento positivo das raízes africanas na formação do Brasil. Essa exclusão simbólica a autoestima de estudantes negros e também limita o potencial emancipatório da educação, ao negar a pluralidade de experiências e visões de mundo que deveriam compor um currículo verdadeiramente inclusivo e democrático.

Candau e Oliveira observam nesse sentido que:

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado pela violência epistêmica. Podemos afirmar, confirmando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e rejeições de outras formas de racionalidade e história⁶⁶. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 7)

Importante movimento contrário se materializa na virada do milênio com a constituição de um campo de investigação em torno da decolonialidade. Trata-se de um descentramento epistêmico político e cultural das formas de pensar e dos modos de existir no mundo. Os estudos decoloniais se situam na sistematização de novos conceitos e categorias interpretativas rompendo com o binarismo moderno/colonial.

“Afirmar o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma colonização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais e etc. que incidem sobre o corpo”. ⁶⁷ (COSTA, J. B.; GROSFUGUEL, R., 2016 p.19)

Esses autores salientam ainda “o que é fundamental no registro e análise dessas

⁶⁶ CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L.F DE. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural do Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 15-40, abr.2010

⁶⁷ COSTA, J. B.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Brasília: Editora Revista Sociedade e Estado, 201631(1), 15–24.

interpretações e práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos”⁶⁸ (COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. 2016 p.20-21).

Vale destacar a perspectiva decolonial, pois a discussão do racismo nas salas de aula precisa refletir a produção historiográfica que trabalha no sentido de lançar categorias epistêmicas e interpretativas descentradas do pensamento eurocêntrico. É apresentar aos estudantes que existem outras formas de produção de saberes. Deixar claro que a história contada a partir do olhar do colonizador europeu é um reforço da colonialidade que inferioriza, apaga e esconde a violência do colonizador.

A exclusão da memória do sujeito histórico negro no currículo de História no período anterior a lei 10.639/03 configura a falta de inclusão do negro na construção da memória da sociedade brasileira. Essa omissão é uma escolha. Portanto, a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira vem romper esse ciclo de esquecimento que segundo Pollak:

a perspectiva que explora as relações entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando a atenção para os usos políticos do passado”⁶⁹. (Pollak, 1993 in FERREIRA, Marieta).

Nesse sentido, nas páginas 41 e 42 o autor Igor José Machado Renó inicia a discussão sobre racismo afirmando:

A escravidão no Brasil, além de originar uma história nacional de grande concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos, como permanece até hoje, deixou-nos como herança outro grave problema social: o racismo, prática da discriminação de pessoas em virtude do tipo de cabelo, da cor da pele e de características fenótipo. O racismo não é apenas uma questão subjetiva, visto que estrutura a organização de nossa sociedade com base no preconceito e no ódio. É disseminado de forma ideológica, às vezes de maneira clara, às vezes de maneira disfarçada. Pretos e pardos são, comprovadamente, as pessoas mais pobres do Brasil, sujeitos às piores condições de saneamento, educação e saúde.

Em seguida, partindo das percepções que os estudantes extraem do seu cotidiano e de sua leitura de mundo, o autor propõe questionamentos que conduzem os alunos a refletirem sobre seu lugar na sociedade. Neste ponto, mais uma vez, é imprescindível a condução crítica,

⁶⁸ Idem

⁶⁹ FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000

respeitosa e consoante ao que diz a Lei 10.639/03. Nilma Lino Gomes ressalta que a lei não é uma tentativa de anular ou ameaçar a autonomia do (a) professor (a). Gomes nos explica que:

... autonomia [em sala de aula] não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras⁷⁰. (GOMES, 2005, p. 150)

Nas páginas 50, 51 e 53 Igor José Renó utiliza-se de gráficos com resultados de pesquisas que apontam em números as consequências da discriminação no Brasil conforme verifica-se na página 50. Na página 51, o autor traz um trecho do texto de Munanga que aborda o conceito de democracia racial além das questões que requerem dos estudantes o estabelecimento da relação entre os dados e as considerações de Munanga. E na página 53 um texto da Rosemary Ross sobre o Dia Nacional da Consciência Negra.

Percebe-se nesses encaminhamentos didáticos uma proposta que visa discutir conceitos como raça, etnia, racismo e democracia racial e suas consequências. Desse modo, como observa Candau e Oliveira é fundamental nessa abordagem:

esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros⁷¹. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 31)

Ao trazer dados estatísticos das desigualdades existentes na sociedade brasileira a discussão sobre democracia racial e políticas afirmativas abre-se espaço para que se reflita os processos históricos que conduziram a essas conquistas. Sempre destacando que tais conquistas são resultados de lutas, resistências. Nesse sentido, essas discussões entram em acordo com o que preconiza as implicações do texto da Lei 10.639/03.

Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça⁷². (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 31)

⁷⁰ GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele. (org) Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁷¹ CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L.F DE. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural do Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 15-40, abr,2010

⁷² Idem

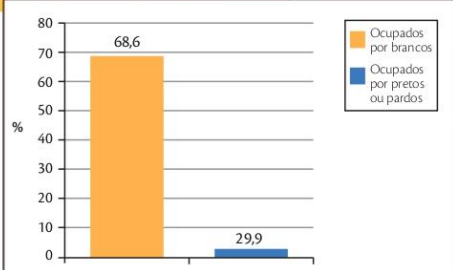
Discriminação racial no Brasil

Em 2019, no Brasil, os brancos eram 42,7% da população; os pretos, 9,4%; e os pardos, 46,8%, de acordo com a **PNAD** do IBGE.

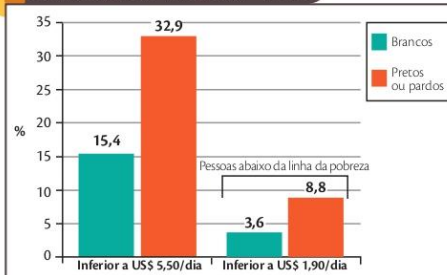
Observe os dados abaixo. A desigualdade racial ainda se faz presente em nosso país?

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio. 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408#resultado>. Acesso em: 27 jul. 2020.

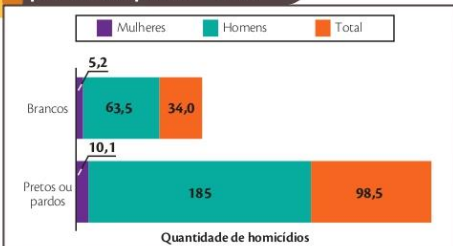
Mercado de trabalho: cargos gerenciais (%) – 2018



Distribuição de renda (%) – 2018

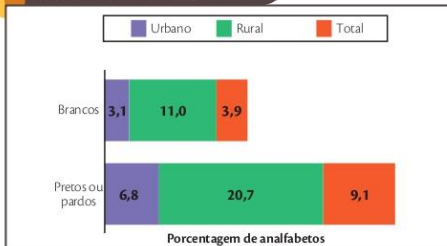


Violência: taxa de homicídios, por 100 mil jovens* – 2017



* Pessoas de 15 a 29 anos de idade.

Educação: taxa de analfabetismo* (%) – 2018

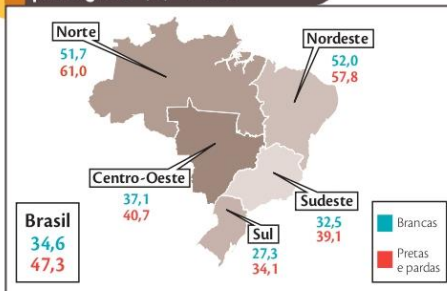


* Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Representação política: deputados federais eleitos (%) – 2018



Pessoas em ocupações informais por regiões* (%) – 2018



* Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

Fonte: elaborados com base em IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, n. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.



Democracia racial no Brasil

O professor doutor Kabengele Munanga (1940-), um antropólogo brasileiro-congolês, é uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira. Abaixo, veja alguns trechos de uma entrevista concedida por ele.

A luta pela mudança, da transformação da sociedade, demora muito. Já tivemos no Brasil algumas conquistas, sobre a questão da igualdade entre branco, negro, indígenas e outros diferentes e isso foi luta de gerações do movimento negro que vem desde Zumbi dos Palmares até agora. [...]

As palavras são importantes, mas a luta se faz com políticas e essas políticas estão sendo destruídas. A consciência está lá, o discurso está lá, mas não as políticas públicas, que estão sendo destruídas por uma conjuntura onde parece que não se entendeu [a necessidade dessas políticas] [...]

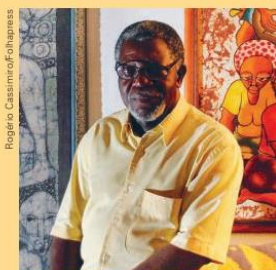
A gente se pergunta o que está por trás disso, porque a questão para mim não é ser de direita ou ser de esquerda, a questão importante é saber como se viver em uma sociedade que tem problemas, onde você deve construir políticas sociais [...]

A luta pela liberdade não tem preço. A única saída é a população se mobilizar para defender seus direitos, para que esse retrocesso não aconteça mais e que possamos recuperar o que está

sendo perdido rapidamente, construindo mais do que o que já foi feito [...].

MILENA, Lillian. *Carta Maior*, 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Kabengele-Munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-Brasil/5/44091>. Acesso em: 30 jun. 2020.

1. Qual é a principal preocupação do professor Munanga? Por quê?
2. Observe novamente os dados apresentados na página 50 sobre a representação política de pretos e pardos no Parlamento e considere a passagem do texto em que Munanga diz: “a luta se faz com políticas e essas políticas estão sendo destruídas”. De que forma é possível estabelecer alguma relação entre as duas mensagens?



Rogério Cassimiro/Folhavas

Kabengele Munanga, doutor em Antropologia e professor da Universidade de São Paulo (USP). Fotografia de 2006.

Movimento negro nos Estados Unidos

Assim como você aprendeu anteriormente sobre importantes momentos do processo de escravidão nos Estados Unidos, vai conhecer agora características centrais da história do movimento negro naquele país.

Desde o fim da Guerra de Secessão até meados da década de 1960, vigorou nos Estados Unidos, principalmente nos estados do sul do país, um sistema de segregação que proibia negros de frequentar as mesmas escolas dos brancos, os mesmos lugares públicos, os mesmos espaços nos ônibus, além de reproduzir diferenças sociais, como maior pobreza e analfabetismo entre os negros.

Em 1955, no estado do Alabama, a atitude de Rosa Parks – uma mulher negra que se recusou a ceder seu lugar no ônibus a um homem branco – desencadeou um intenso processo de luta por direitos civis que culminou com a abolição formal do sistema estadunidense de *apartheid* em 1964.

Alguns dos principais líderes negros que conduziram essa luta foram o pastor protestante Martin Luther King (1929-1968), o militante islâmico pelos direitos dos afro-americanos Malcolm X (1925-1965) e os fundadores ativistas do Partido dos Panteras Negras Huey Newton (1942-1989), Bobby Seale (1936-) e Angela Davis (1944-).

Explorando

Professor, no Manual você encontra orientações sobre estas atividades.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Leia o texto a seguir.

Negro Cosme (1800-1842)

Cosme Bento das Chagas nasceu em Sobral, CE, por volta de 1800. Nasceu livre e vivia de pequenos expedientes, sabia ler e escrever. [...]

Quando a Balaiada estourou em dezembro de 1838, ele se encontrava preso na capital, não participando da insurreição até o final de 1839. [...]

À frente dos quilombolas, lutava para pôr fim à escravidão, junto com líderes como o índio Matroá, o vaqueiro Raimundo Gomes e o artesão de cestos Manoel Ferreira dos Anjos, o Balaio.

Cosme liderava um exército de escravos formado principalmente de africanos, visto que no Maranhão tinha um grande contingente de negros naquela época. Cosme organizou um grande quilombo em Lagoa Amarela e nele fundou uma escola. Negro Cosme contava com um exército de aproximadamente três mil homens. [...]

Cosme foi enforcado em Itapicuru Mirim entre os dias 19 e 25, provavelmente em 20 de setembro de 1842, transformando-se em símbolo da luta contra escravidão.

HERÓIS de todo o mundo. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/negrocosome>. Acesso em: 30 jun. 2020.

- a) Faça uma pesquisa em dupla sobre o levante popular brasileiro conhecido como Balaiada, identificando seus principais líderes e os grupos sociais envolvidos.
- b) Explique quais foram as causas da Balaiada e como a insurreição foi vencida.
- c) Na sua opinião, é possível comparar os problemas sociais que ajudaram a provocar a Balaiada com os problemas sociais que existem atualmente no Brasil?

2. Leia o trecho a seguir, sobre o feriado de 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra.

Dia Nacional da Consciência Negra

O Dia Nacional da Consciência Negra homenageia e resgata as raízes do povo afro-brasileiro e é comemorado no Brasil no dia 20 de novembro. Esta data foi restabelecida pelo projeto lei número 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003, porque coincide com o dia 20 de novembro de 1695, dia

da morte de Zumbi dos Palmares, grande líder da resistência negra e da luta pela liberdade [...].

Este dia é dedicado de modo especial à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e sobre a influência do povo africano na formação cultural do nosso país. Desde o Brasil colônia até a atualidade a influência dos negros africanos foram muitas, sobretudo nos aspectos religiosos, políticos, sociais e gastronômicos. Ao longo da nossa história, as crenças, as danças, o vocabulário, a culinária, o folclore e tantas outras coisas, foram sendo incorporadas à nossa cultura. [...]

Temos no país uma lei que obriga as escolas a ensinarem temas relativos à história dos povos africanos em seu currículo. Nas últimas décadas tivemos muitos avanços na área da educação, com o declínio do analfabetismo e aumento da escolarização e da escolaridade média, mas há muito que ser feito para alcançar níveis melhores de qualidade, eficiência e rendimento do ensino compatível com as necessidades atuais e futuras para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania para a população jovem negra. No ensino fundamental, a escolaridade dos brancos é de 6,7 anos e dos negros é de 4,5 anos, ou seja, os negros saem da escola antes do tempo para ajudar a família na renda familiar. No ensino superior, nem as cotas raciais fizeram crescer de forma significativa o acesso de negros e pardos às universidades brasileiras.

Há ainda muito que se fazer para oferecer aos afro-brasileiros pleno acesso aos seus direitos humanos fundamentais, à liberdade de expressão e à igualdade racial. Para que ocorram significativas mudanças é necessário um esforço em conjunto das esferas federais, estaduais e municipais, assim como dos movimentos sociais e da sociedade civil como um todo.

ROSS, Rosemary de. HOJE na História, 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. *Géledes*, 2012. Disponível em: https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-20-de-novembro-dia-nacional-da-consciencia-negra/?gclid=EAIaIQobChMI38LKg_k6gIVkYORCh1TwQo7EAYASAAEgluFD_BwE. Acesso em: 27 jul. 2020.

- a) Você tem conhecimento, participa ou já ouviu falar de algum movimento negro?
- b) Busque informações sobre movimentos negros culturais e políticos ativos no Brasil e observe quais são suas principais pautas. Depois, escreva um breve texto argumentando o que, em sua opinião, significa a data de 20 de novembro para a luta antirracismo no Brasil.

A proposta de atividade relacionada ao texto sobre Dia Nacional da Consciência Negra pode e deve ser extrapolado. Dia 20 de novembro é uma data simbólica para o movimento negro. Vai muito além de comemorar uma data. Trata-se de uma oportunidade fundamental para refletir criticamente sobre a história, a cultura e a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil. É necessário abordar essa temática de forma profunda e respeitosa. Aqui cabe às instituições de ensino, professores (as) e gestores (as) junto aos estudantes e comunidade escolar o papel de romper com práticas estereotipadas e folclorizadas que, por vezes, reduzem a riqueza da cultura negra a manifestações superficiais, como danças ou comidas típicas, desprovidas de contexto histórico e político.

A valorização da Consciência Negra deve promover o reconhecimento da luta contra o racismo, a celebração da identidade negra e o fortalecimento de uma educação antirracista, que questione desigualdades e forme cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a equidade racial. Dessa forma, a escola se afirma como um espaço transformador, que contribui ativamente para a superação do preconceito e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O autor do volume ora examinado apesar de não apresentar encaminhamentos que vão além da interpretação do texto e uma pesquisa sobre a simbologia do dia 20 de novembro, ao trazer um texto sobre essa data e uma parte do que essa consciência significa, contribuiu, ainda que de forma tímida para o conhecimento dos estudantes acerca de uma legislação educacional que trata como obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas.

Prosseguindo as análises, na páginas 80 e 81 Igor José Renó Machado propõe o tema *O racismo como instituição estruturante da sociedade brasileira*. O texto trata de conceitos como raça, racismo. Trata de identidade negra e também mobiliza reflexões sobre a branquitude. O autor retoma esses conceitos nas páginas 84, 85 e 86 quando indica a realização de um projeto utilizando a metodologia de revisão bibliográfica em que os estudantes terão de responder a uma *questão mobilizadora*. O objetivo do projeto é conforme orientação da página 85:

propor uma compreensão ampla sobre a branquitude e seus reflexos na sociedade, buscando situar o lugar que ocupa na construção das estruturas de poder e no estabelecimento das desigualdades raciais. A intenção é que as experiências pessoais, além dos levantamentos bibliográficos, também subsidiem você para o desenvolvimento deste projeto e para a reflexão das questões indicadas. Essas reflexões deverão ser construídas em grupo e, com a turma, discutidas coletivamente. Cada grupo deve se dedicar a um dos temas apresentados

na etapa 2 e, depois, elaborar um texto e apresentar seus posicionamentos para o restante da turma.

Sobre a questão mobilizadora e os encaminhamentos para a realização do projeto pretendem a partir do conceito de branquitude estabelecer relações com a sociedade brasileira. Partindo da proposta e considerando a condução do (a) professor (a) temos neste projeto uma oportunidade de confrontar visões historiográficas. Essa perspectiva é fundamental para a construção de uma compreensão mais ampla, crítica e plural do passado, permitindo o reconhecimento de vozes e experiências historicamente silenciadas.

Além disso, amplia a compreensão das dinâmicas raciais para além da experiência da população negra. Ao investigar a branquitude — seus privilégios históricos, seu papel na manutenção das desigualdades raciais e a sua naturalização como norma —, os alunos são convidados a refletir sobre os mecanismos sutis e estruturais do racismo, muitas vezes invisibilizados. Silvio Almeida ao falar de racismo estrutural o define como algo cristalizado e normal. Nas palavras de Almeida:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações⁷³. (Almeida, 2018, p. 51).

Outrossim, essa abordagem contribui para o desmantelamento de visões distorcidas sobre meritocracia e neutralidade racial, favorecendo uma educação antirracista mais consistente. Ao promover o reconhecimento da branquitude como uma construção social, o projeto estimula a responsabilidade ética de todos, especialmente dos sujeitos brancos, na luta por justiça e equidade racial, tornando o ambiente escolar um espaço de transformação social e emancipação coletiva.

⁷³ ALMEIDA, S. L. **O que é Racismo Estrutural?** Belo horizonte: Letramento, 2018.



PARTE 2 IMERSÃO

Este projeto pode ser desenvolvido em conjunto pelos professores de Filosofia, de Geografia, de História e de Sociologia, com a colaboração do professor de Língua Portuguesa.

Reflexões sobre a branquitude

O pressuposto deste projeto é entender o conceito de branquitude e suas implicações na vida das pessoas. Em um país marcado por conflitos raciais, no qual o racismo é uma instituição estruturante da sociedade, é impossível estudar a escravidão como algo restrito a um passado remoto e distante.

Ainda que não se aplique a seres humanos e não tenha fundamentação biológica, *raça* é um conceito que orienta práticas sociais e que tem implicações importantes e diretas na vida das pessoas que, com frequência, são hostilizadas em decorrência de traços físicos, como cor de pele, textura do cabelo, formato do nariz e da boca, e outros fenótipos. A discriminação que fundamenta essa hostilização tem origem na crença de que há uma hierarquia entre as raças que deve estabelecer o lugar social de cada uma delas na sociedade.

Para a pesquisadora Lígia Ferreira,

O racismo vem junto com a escravidão e a abolição não aboliu nada. [...]

No século XIX, para se poder escravizar o negro ou índio era preciso se provar que essas duas categorias não eram compostas por pessoas.

[...] São vários estigmas sobre o negro, vemos isso claramente na literatura brasileira, vemos esses estigmas disseminados que atingem a população negra como um todo, até os dias de hoje.

Tivemos estigmas do homem e da mulher negra, sempre relacionados à barbárie. Por muito tempo eram considerados preguiçosos, que não tinham capacidade de criar artes, ciência, letras, filosofia.

FERREIRA, Lígia Fonseca. 130 anos da abolição, sob inspiração de Luiz Gama. [Entrevista cedida a] Marcelo Chaves e Andrea Delmiro Oliveira. *Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/revista_do_arquivo/07/especial_01.php. Acesso em: 28 ago. 2020.



Lígia Fonseca Ferreira, doutora, professora e pesquisadora formada em Letras.

No caso das sequelas da escravidão, compreender que o preconceito e o racismo se ligam às condições desfavoráveis de parte significativa da população negra no Brasil, hoje, é parte do caminho rumo a uma sociedade mais democrática e com uma cidadania mais plural. Nesse sentido, entender o que é branquitude e quais são suas implicações na sociedade atual e na vida das pessoas nos ajuda a trilhar melhor esse caminho. Vamos lá!

Questão mobilizadora

Como questão mobilizadora deste projeto, você e seus colegas deverão refletir sobre a seguinte questão:

O que é a branquitude? De onde vem essa ideia e qual é o seu papel nas relações sociais?



Metodologia

Para realizar este projeto, utilizaremos a metodologia de **revisão bibliográfica**. A revisão bibliográfica nos permite mapear informações e estudos sobre certo assunto com base em trabalhos em desenvolvimento ou já realizados.

Nesse caso, pensaremos na nossa trajetória escolar e nas experiências de vida. Você, provavelmente, já se deparou com ideias preconceituosas e discriminatórias em relação a cor dos indivíduos, sobretudo, negros. Atualmente, fala-se em identidade(s) negra(s), mas e sobre identidade(s) branca(s)? Você já ouviu falar do conceito de branquitude?

Antes de iniciar a sequência deste projeto, recorramos, então, a uma definição de branquitude.

Nesse sentido, a psicóloga social Lia Vainer Schucman afirma que

[...] a branquitude é entendida [...] como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma



posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos.

SCHUCMAN, Lia V. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

Portanto, o objetivo deste projeto é propor uma compreensão ampla sobre a branquitude e seus reflexos na sociedade, buscando situar o lugar que ocupa na construção das estruturas de poder e no estabelecimento das desigualdades raciais. A intenção é que as experiências pessoais, além dos levantamentos bibliográficos, também subsidiem você para o desenvolvimento deste projeto e para a reflexão das questões indicadas.

Essas reflexões deverão ser construídas em grupo e, com a turma, discutidas coletivamente. Cada grupo deve se dedicar a um dos temas apresentados na etapa 2 e, depois, elaborar um texto e apresentar seus posicionamentos para o restante da turma.



Monkey Business Images/Shutterstock

O trabalho em grupo exercita o diálogo e a empatia, além de possibilitar a troca de vivências. Aproveitem essa oportunidade para refletir sobre as experiências dos colegas.

Produto final

O **produto final** deve ser a elaboração de um texto e a **apresentação de seminário** com as suas considerações para a turma, para que, em conjunto, vocês analisem cada tema proposto.

Etapas

1 Montar os grupos

Para iniciar o projeto, será preciso organizar grupos de até cinco pessoas. Assim, ao longo do desenvolvimento, as tarefas poderão ser divididas entre todos os componentes, tanto durante a pesquisa como para a elaboração e apresentação dos resumos.

2 Escolher um dos temas para pesquisar

Para realizar a revisão bibliográfica, você e seu grupo devem escolher um dos temas abaixo e, com base na descrição, buscar por artigos científicos, livros, pesquisas em desenvolvimento e outros conteúdos científicos para analisar a temática.

Tema I: Bases do conceito de branquitude. Quais foram essas bases?

Os fundamentos da branquitude se desenvolveram no contexto da expansão comercial e colonial europeia dos séculos XVI e XVII e no contexto do Imperialismo e novos domínios coloniais do século XIX (ver o **Capítulo 4** poderá ajudar no desenvolvimento deste tema).

A partir do contato de europeus brancos com povos originários da América, da África, da Ásia e, posteriormente, da Oceania, definiram-se as bases de segregação entre brancos e não brancos. O processo de exploração precisava ser justificado e, para isso, estabeleceu-se a hierarquia em relação a níveis de civilização, aspectos estéticos, intelectuais e morais que classificavam os brancos como superiores aos não brancos.

Material necessário

- computadores, com programa de edição de texto e acesso à internet;
- impressora e papéis.

Tema II: Conceito de branquitude. Como esse conceito pode ser definido?

Foi sobretudo a partir de referenciais desqualificadores em relação aos não brancos no século XIX (particularmente os negros), caracterizados como “bárbaros” e “incivilizados”, que se desenvolveu o conceito de branquitude. Reflita sobre a questão proposta e desenvolva o trabalho com base nela.

Tema III: Como o conceito de branquitude pode ser utilizado para entender as relações sociais? Que exemplos concretos da realidade brasileira podem ser dados como ilustração?

O conceito de branquitude pautou-se na ideia de superioridade dos brancos em relação aos não brancos, particularmente em relação aos negros. Isso levou, em diferentes lugares do mundo, a uma organização social que não promoveu a integração dos povos negros. A branquitude construiu estruturas de poder nas quais as desigualdades raciais se estabeleceram, pautadas na ideia de privilégio dos brancos em relação aos não brancos.

3 Assistir ao vídeo

Antes de iniciar a pesquisa, os grupos devem assistir ao vídeo da professora Lia Vainer Schucman, considerando os temas e as questões acima propostos e, também, a questão do respectivo grupo. Anote os apontamentos para pesquisar e discutir em grupo posteriormente.

Ao assistir à palestra e ao vídeo, observe e reflita sobre as questões a seguir.

- Qual é a diferença entre brancura e branquitude?
- Qual é o conceito e estatuto da ideia de raça no século XIX?
- Qual foi o papel da ciência na perpetuação da ideia de branquitude na sociedade?
- Pensando na ideia de que o diferente é o outro, o branco é a norma social?
- Quais são as características do racismo no Brasil?
- Quais são as características da branquitude no Brasil?
- Como funciona a branquitude?
- Segundo as pesquisas da autora, o que pode ser entendido como privilégio branco?

Palestra da Professora Lia Vainer Schucman: **O lugar do branco nas relações raciais brasileiras**. MPSP Notícia, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IgrU7kw2UrE>. Acesso em: 12 ago. 2020.

4 Realizar pesquisas

Individualmente, cada estudante poderá consultar a tese indicada a seguir, de Lia Schucman, e, além dela, buscar por informações e fontes que o ajude no trabalho.

- SCHUCMAN, Lia V. **Entre o “encardido”; o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigeida.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

Você e seu grupo podem buscar informações adicionais em bibliotecas físicas e digitais, além de revistas de divulgação sobre o tema e, até mesmo, bancos de teses e dissertações de universidades públicas, visando responder às questões específicas de cada tema. Abaixo, algumas indicações de bibliotecas digitais e banco de teses para pesquisa.

- **Google Acadêmico**. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.
- **SciELO**. Disponível em: <https://scielo.org/>.
- **Biblioteca digital da Universidade de Campinas** (Unicamp). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

5 Discutir em grupo e elaborar o texto

Reunidos, os participantes de cada grupo devem discutir os apontamentos realizados sobre o vídeo e os resultados de suas pesquisas. Seleccionem autores e identifiquem seus argumentos, posicionamentos e lacunas argumentativas. Reflitam se concordam, ou não, e estabeleçam relações entre eles. Depois, produzam um texto que sintetize essas discussões e seus posicionamentos.

6 Apresentar o trabalho

Em sala de aula, cada grupo deve apresentar seus resultados em formato de seminário e discutir os textos produzidos. Avaliem, junto ao professor, uma forma de disponibilizar as cópias dos textos, de forma física ou digital (por meio da nuvem ou grupos em redes sociais, por exemplo).



Sequência Didática

Vozes Negras na República: resistência, luta e protagonismo”

Esta proposta de produto educacional apresenta uma sequência didática voltada para a inclusão das experiências negras no período republicano brasileiro, com foco no Ensino Médio. O objetivo é oferecer aos (às) professores (as) caminhos possíveis para incluir, de forma crítica e comprometida, a participação, as lutas e os protagonismos negros nos conteúdos tradicionalmente ensinados sobre a República. Longe de ser um modelo fechado, a sequência é uma sugestão que dialoga com as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam as populações negras como sujeitos ativos na construção da história republicana do Brasil. A proposta convida os (as) docentes a ampliarem os olhares sobre esse período, articulando temas como o pós-abolição, o racismo estrutural, os movimentos negros e as formas de resistência na criação de novas identidades.

Racismo: origens e permanências

Prezado (a) Professor (a)

Liberdade sem igualdade: a lei Áurea, a democracia real e o racismo estrutural no Brasil

Em 13 de maio de 1888, foi assinada a Lei Áurea abolindo oficialmente a escravidão no Brasil. Apesar de seu valor simbólico, a medida foi extremamente limitada em seu alcance prático. O Estado brasileiro não previu qualquer tipo de reparação ou inclusão social para os negros libertos após mais de três séculos de escravidão. Essa ausência de políticas públicas estruturantes revela uma das principais contradições da sociedade brasileira: a ideia de liberdade formal sem igualdade real. Essa contradição se manifesta até hoje na forma do que se pode chamar de racismo estrutural, um obstáculo direto à construção de uma democracia verdadeira.

O movimento abolicionista comprometido com a causa da liberdade teve papel fundamental na luta pelo fim da escravidão no Brasil, utilizando jornais, sociedades secretas, fugas organizadas e discursos públicos como formas de resistência e mobilização. No entanto, após a assinatura da Lei Áurea, as promessas de liberdade não se concretizaram em igualdade real. Diante disso, o movimento negro contemporâneo deu continuidade à luta, agora voltada para a conquista de direitos civis, sociais e políticos. Por meio de organizações, coletivos, protestos, produção acadêmica e atuação nas políticas públicas, o movimento negro atual reivindica a superação do racismo estrutural, a valorização da identidade e cultura afro-brasileira, além da implementação de ações afirmativas que busquem corrigir as desigualdades históricas deixadas pelo período escravocrata e perpetuadas até os dias de hoje.

O racismo estrutural, nesse contexto, é a herança mais perversa da escravidão. Ele se refere a um sistema de desigualdades que está presente nas instituições, normas, práticas e discursos da sociedade brasileira. Não se trata somente de atitudes individuais preconceituosas, mas de uma lógica histórica e social que posiciona os negros em desvantagem permanente. Essa estrutura se expressa na maior vulnerabilidade social da população negra, nos altos índices de violência policial contra jovens negros, na sub-representação em cargos de liderança e nas disparidades de renda, saúde e educação.

Bom trabalho!

Juliana Nunes

Ano/Série: Ensino Médio (1º, 2º ou 3º ano)

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Existe racismo no Brasil?

Objetivos

- Compreender a origem histórica do racismo no Brasil e no mundo.
 - Refletir sobre como o racismo estrutural se manifesta na sociedade brasileira.
 - Desenvolver senso crítico a partir da análise de textos e materiais jornalísticos.
 - Estimular o debate e o respeito às diferenças étnico-raciais.
-

Materiais Didáticos

1. **Textos informativos** sobre o conceito de racismo estrutural.
 2. **Trecho de artigo científico:** “A perpetuação do racismo estrutural e institucional por meio da invisibilização da pessoa preta e da sua história nos centros hegemônicos de exercício dos poderes da união”.
 3. **Manchetes de revistas** que mostram situações reais de racismo estrutural disponíveis no portal G1.
 4. **Charge** Reportagem sobre trabalho análogo à escravidão Quadro, projetor ou slides com imagens das manchetes.
 5. Fichas de atividade para anotações dos alunos.
-

Desenvolvimento da Atividade

1º momento: Acolhida e sensibilização para a abordagem do tema (25 min)

Professor (a) deixe afixado no quadro ou escreva as “12 frases que todo negro já ouviu na vida”. Em seguida, solicite aos estudantes que se dividam em grupos de até 5 pessoas e que escolham 3 frases que mais chamaram atenção. A partir de suas escolhas, eles deverão discutir:

- Por que a frase é ofensiva?
- O que ela revela sobre o pensamento da sociedade?

- Qual seria uma forma respeitosa de abordar a questão (ou não abordá-la)?

Após as discussões, os grupos deverão apresentar aos colegas suas percepções e justificativas de suas escolhas. Ao final das apresentações proponha a seguinte reflexão coletiva: O que aprendemos com essa experiência?

Professor (a) espera-se que os (as) estudantes ampliem a consciência sobre o racismo velado e cotidiano e desenvolvimento da empatia, além de incentivar o posicionamento antirracista entre os jovens.

2º momento: Introdução ao conceito de racismo estrutural

Com os alunos organizados em grupo, distribua os textos abaixo para que possam ler e discutir.

Texto 1

Ao analisar a formação do Estado Brasileiro, pode-se notar que o processo de desenvolvimento interno está vinculado à história do racismo praticado contra o povo africano, forçosamente trazido à América do Sul para ser submetido ao trabalho escravo.

Destituídos de sua humanidade, explorados e reduzidos à coisificação ou à condição de outro por europeus, que expandiam seus domínios a povos e territórios para além-mar, os negros africanos tiveram suas vidas apagadas quando afastados das suas origens culturais, familiares, religiosas, etc.

Assim sendo, seus descendentes sofrem, até hoje, no Brasil, com o apagamento social advindo da condição imposta pelo colonizador. [...] o racismo decorre da própria estrutura social, de uma suposta normalidade com que se estabelecem as relações que são parte da sociedade. O racismo ultrapassa as esferas, trabalho e política social, individuais e institucionais, não sendo criado por elas, mas reproduzido, tendo em vista que está enraizado na própria estrutura social.

Entretanto, a estrutura social não é estática, é dinâmica, dado que as relações sociais de pessoas e grupos mudam, conforme se renova a vida social.

Em face do pressuposto de que o racismo atua enquanto estrutura de opressão, tem-se que este está enraizado na formação do Estado, sua transformação e sobre como o processo de colonização. Desse modo, o escravismo interferiu na história do Brasil, na medida em que influenciou e influencia diretamente na consolidação da exclusão social como característica inerente ao país.

A PERPETUAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL POR MEIO DA INVISIBILIZAÇÃO DA PESSOA PRETA E DA SUA HISTÓRIA NOS CENTROS HEGEMÔNICOS DE EXERCÍCIO DOS PODERES DA UNIÃO. **REVISTA DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 26–52, 2023. DOI: [10.56267/rdtps.v9i16.14895](https://doi.org/10.56267/rdtps.v9i16.14895). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/14895>. Acesso em: 31 maio. 2025.

Texto 2

A afro-portuguesa Grada Kilomba define três tipos de racismo:

Racismo estrutural: é aquele que é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes.

Racismo institucional: O termo se refere ao padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados.

Racismo cotidiano: Refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro como “outro”, como inferior

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019

Texto 3

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. ALMEIDA, S. L. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

A pós a leitura dos textos, promova um debate orientado a partir das seguintes questões:

- Como o racismo surgiu?
- Ele sempre existiu?
- Que relação existe entre racismo e poder?
- O que diferencia o racismo individual do estrutural?

Par finalizar esse momento peça aos alunos que respondam a seguinte pergunta: **Existe racismo no Brasil? Durante a escuta, incentive os estudantes a justificarem suas respostas. Use exemplos para enriquecer o debate e os auxilie na formulação de suas reflexões.**

3º momento: Produção textual

Divididos em duplas, os (as) alunos (as) deverão a partir dos textos discutidos e do conhecimento socializado nos debates escrever um parágrafo dissertativo respondendo as seguintes questões. Essas questões deverão ser respondidas considerando a análise da charge, das manchetes de jornal e reportagem.

- Qual é o foco principal do texto?
- O que ele revela sobre o racismo estrutural?

Texto 1: Brasil registrou maior número de denúncias de trabalho escravo da história em 2023, diz governo

Foram 3.422 denúncias em 12 meses, 61% a mais que em 2022. Resgate de pessoas em situação análoga à escravidão também foi o maior em 14 anos, segundo o governo.

O Brasil registrou, em 2023, o maior número de denúncias de trabalho escravo e análogo à escravidão da história do país, apontam dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania obtidos pela GloboNews.

Segundo a pasta, foram 3.422 denúncias protocoladas em 12 meses – 61% a mais que em 2022, e o maior número desde que o Disque 100 foi criado, em 2011.

Denúncias desse tipo corresponderam a 19% do total de violações de direitos humanos informadas ao serviço. Ou seja: a cada cinco denúncias protocoladas em 2023, uma era de trabalho análogo à escravidão.

O Código Penal define no artigo 149 que trabalho análogo à escravidão:

"É caracterizado pela submissão de alguém a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua

locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou seu preposto."

Segundo o governo, o país vem batendo "recordes" consecutivos de denúncias desde 2021. Foram 1.915 relatos naquele ano, 2.119 em 2022 e 3.422 em 2023. Antes dessa sequência, o maior número em um único ano tinha sido de 1.743 denúncias em 2013.

FRAGA, Lorena. Brasil registrou maior número de denúncias de trabalho escravo da história em 2023, diz governo. Globo News, Brasília, 5 jan. 2024. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/01/05/brasil-registrou-maior-numero-de-denuncias-de-trabalho-escravo-da-historia-em-2023-diz-governo.ghtml>

Acesso: maio de 2025

Texto 2:



<https://professorinha-sandrynnha.blogspot.com/2012/07/al-gumas-charges.html>

Figura: Estereótipo racial

Texto 3:

g1

SÃO PAULO

Justiça de SP absolve vereador Camilo Cristófar de acusação de racismo

Em maio de 2022, vereador foi flagrado pelo sistema de som do plenário da Câmara Municipal de SP dizendo 'é coisa de preto, né?'. Segundo o juiz, fala foi 'extraída de contexto de brincadeira'.

Por Eduardo Graziani, TV Globo e g1 SP — São Paulo

Essa manchete é um indício de racismo de um representante do poder Legislativo. Neste caso, o vereador havia usado a expressão “é coisa de preto” em um áudio vazado durante uma CPI em maio de 2022.

CartaCapital 30 ANOS

Tudo que importa para quem se importa

EDIÇÃO DA SEMANA LOGII

religiões

DIÁLOGOS DA FÉ

A morte de Mãe Bernadete e as várias faces do racismo religioso

Morremos um pouco por dia com a morte de mães Gildas e mães Bernadetes. Até quando morreremos?

POR SIDNEI NOGUEIRA

Essa reportagem aborda o racismo religioso. Bernadete Pacífico, ialorixá e líder quilombola, foi assassinada por proteger a natureza, as árvores sagradas e todo espaço ancestral. Estava sob proteção policial porque denunciava extração de madeira ilegal na comunidade quilombola onde morava.

g1

RIO DE JANEIRO

Influenciadoras que deram banana e macaco de pelúcia para crianças são indiciadas por racismo

O caso veio à tona após a advogada Fayda Belo, especialista em direito antidiscriminatório, denunciar o fato. A advogada destacou que o vídeo apresenta o chamado 'racismo recreativo'.

Por Rafael Nascimento, Gabriela Moreira, g1 Rio e TV Globo

Advogada especialista em direito antidiscriminatório denunciou o fato após divulgação do vídeo em que influenciadoras entregam banana e macaco de pelúcia para crianças. Esse vídeo é uma demonstração de racismo recreativo.

Prezado (a) professor (a)

A escola, como espaço de formação crítica e cidadã, tem o papel fundamental de promover uma educação que enfrente as desigualdades históricas e sociais. Entre os diversos temas que exigem uma abordagem sensível, crítica e aprofundada, estão a escravidão no Brasil, o período pós-abolicionista e a construção da memória em torno do Dia Nacional da Consciência Negra. Estes conteúdos não devem ser tratados como episódios isolados do passado, mas como processos históricos com impactos diretos nas relações sociais, culturais e raciais do presente.

A sequência didática proposta tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica antirracista entre os estudantes do ensino médio, permitindo-lhes compreender a escravidão como um sistema estruturante das desigualdades raciais que ainda persistem. O estudo do pós-abolição é igualmente essencial, pois possibilita analisar como a ausência de políticas reparatórias, o racismo institucional e a marginalização da população negra moldaram o Brasil contemporâneo.

A escolha pelo Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) como eixo articulador da sequência é estratégica. A data convida a revisitar a trajetória de Zumbi dos Palmares e dos quilombos como símbolos de luta coletiva e organização social negra. Ao mesmo tempo, permite discutir as políticas de memória, identidade e pertencimento, e provoca os estudantes a refletirem sobre o racismo como uma questão estrutural, que precisa ser combatida a partir da escola.

Espera-se, assim, que a sequência didática ofereça aos professores subsídios para o trabalho com os temas de maneira crítica, respeitosa e comprometida com a construção de uma escola mais justa. Ao promover o debate sobre racismo, resistência negra e direitos humanos, o (a) professor (a) contribui para o aprendizado de conteúdos curriculares e também para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

A educação para a igualdade racial não é tarefa de uma única aula ou de uma única disciplina, mas um compromisso ético e pedagógico que deve perpassar toda a prática escolar. Ao enfrentar o silenciamento histórico e propor novas narrativas, o (a) professor (a) se coloca como agente de transformação e justiça social.

Bom trabalho! Juliana Nunes

Tema: Período pós-abolição

Ano/Série: Ensino Médio (2º ou 3º ano)

Duração: 3 /4 aulas de 50 minutos

Objetivos

- Contexto histórico da abolição no Brasil.
- Biografias de personagens históricos negros.
- Mecanismos de resistência e adaptação.
- Impactos históricos e sociais das experiências pós-abolição.

Materiais Didáticos

6. Textos informativos sobre o pós-abolição.
7. Trecho de artigo científico: “Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição” e “O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas”
8. Crônica de Machado de Assis, publicada no jornal Gazeta de Notícias em 19 de maio de 1888.
9. Poema “Tempo de nos aquilombar” de Conceição Evaristo
10. Fichas de leitura para anotações dos alunos.
11. Folha A4, cartolina ou color set, pincel, tesoura, fita adesiva

Desenvolvimento da Atividade**1º momento: Acolhida e sensibilização para a abordagem do tema**

Apresente aos alunos a imagem sugerida. É um registro da manifestação no Rio de Janeiro realizada no dia 20/11 - Dia da Consciência Negra. Ela apresenta cartazes, faixas, expressões das pessoas e símbolos da luta antirracista.

Sugestão de abordagem:

- Projete a imagem no quadro ou entregue cópias aos alunos.
- Peça que observem em silêncio por 1 minuto e depois compartilhem o que sentiram ou perceberam.

Após a observação, realize juntamente com os estudantes análise dessa imagem a partir das seguintes perguntas norteadoras:

- O que essa imagem comunica?
- Quem são essas pessoas? O que elas estão reivindicando?
- Por que essas manifestações ainda são necessárias hoje?

Em seguida, solicite que os estudantes se organizem em duplas ou trios e realizem a atividade abaixo.

Dinâmica: "Se eu tivesse um cartaz..."

Distribua cartolinas ou folhas e peça que os alunos, em duplas ou trios, criem frases de impacto que poderiam estar em cartazes de uma manifestação antirracista.

Instruções:

- A frase deve refletir uma reivindicação antirracista.
- Pode ser inspirada na imagem vista, em dados reais ou em experiências pessoais.

Exemplos:

- “Enquanto houver racismo, não haverá democracia.”
- “Vidas Negras Importam!”
- “Igualdade não é favor, é direito!”

Ao final, utilize um mural para exposição das frases em formato de mosaico. Uma sugestão de título para o mural pode ser o nome da dinâmica “Se eu tivesse um cartaz” ou faça uma

enquete com os alunos para escolher outro título. Incentive a criatividade dos estudantes!

2º momento: Leitura e análise crítica dos textos

Para este momento, reproduza os textos abaixo e entregue uma cópia para cada estudante. Eles também deverão receber uma ficha de leitura para cada texto que será analisado. Professor (a), reproduza o texto na frente e a ficha de leitura no verso da folha. Sugiro fazer a leitura e análise dos textos de forma coletiva. Incentive os estudantes a registrarem respostas breves e objetivas.

Texto 1

Texto Crônica de Machado de Assis, publicada no jornal Gazeta de Notícias em 19 de maio de 1888

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup*, *post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (coupe do *milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

– Oh! meu senhô! Fico.

– ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

– Artura não qué dizê nada, não, senhô...

– Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

– Eu vaio um galo, sim senhô.

– Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposição) é então professor de Filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

BOAS NOITES

Ficha de Leitura e análise crítica

Texto: Crônica de Machado de Assis

Data da publicação: 19 de maio de 1888

Veículo: *Gazeta de Notícias*

Autor: Machado de Assis

Tema central: A abolição da escravidão e seus desdobramentos sociais

Orientações para leitura

Leia atentamente a crônica publicada por Machado de Assis poucos dias após a assinatura da Lei Áurea. Observem como o autor trata o tema da abolição da escravidão, quais palavras ele escolhe, o tom da escrita e as possíveis críticas implícitas. Depois, responda às questões a seguir.

Compreensão do texto

1. Qual é o tema principal da crônica?

- ☐ A celebração da monarquia
- ☐ A vitória dos abolicionistas
- ☐ A crítica às consequências da abolição
- ☐ A análise filosófica da liberdade

2. Qual é o tom predominante do texto? Justifique com um trecho.

Exemplo de tons: irônico, reflexivo, comemorativo, melancólico.

3. A crônica celebra a abolição da escravidão. Mas ela também traz alertas ou críticas? Se sim, quais são elas?

Análise crítica

4. Machado de Assis era um homem negro em uma sociedade escravocrata. De que forma sua posição social pode influenciar a maneira como ele escreve sobre a abolição?
 5. O autor evita usar um tom emocional ou panfletário. Em vez disso, recorre à ironia e à sutileza. Por que você acha que ele escolheu essa forma de escrever?
 6. Você percebe alguma crítica à elite ou ao modo como a abolição foi feita? Aponte um trecho ou ideia que indique isso.
 7. A liberdade mencionada na crônica é apenas jurídica (oficial) ou o autor também sugere que a liberdade verdadeira precisa ir além da lei? Explique.
-

Conexão com o presente

8. Mais de 130 anos depois da abolição, o que ainda precisa ser feito para que a população negra tenha liberdade plena e igualdade de oportunidades no Brasil?
9. Você acha que o Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, ajuda a manter viva a reflexão proposta por Machado de Assis? Por quê?

Texto 2

[...] o pós-abolição deve ser visto como um campo de disputas, e não como uma realidade dada, uma herança inexorável da escravidão. É verdade que os negros já entraram em campo em posição de desvantagem em relação aos brancos, com o placar lhes sendo muitas vezes desfavorável, mas nem sempre eles perderam. Com engenhosidade, versatilidade e usando armas de diversos tipos e calibres, os negros selaram conexões diversas, travaram alianças ambivalentes, capitalizaram as possibilidades e frestas do sistema, fizeram escolhas, negociaram suas identidades e lealdades até conseguirem reverter o placar e ganhar o jogo [...] Não se trata aqui de negar a famigerada opressão racial no Brasil [...] mas de realçar a necessidade imperiosa de lançar luzes em formas alternativas e criativas de vida, resistência e agenciamentos. O protagonismo negro no pós-abolição é uma área de estudos e pesquisas em franca expansão [...]

DOMINGUES, Petrônio (2009). **Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição.** *Anos 90*, 16(30), 215–250. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.18932>

Ficha de Leitura e análise crítica

Texto: Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição

Data da publicação: 2009

Veículo: Anos 90, 16(30), 215–250.

Autor: Petrônio Domingues

Tema central: O debate historiográfico do pós-abolição.

Compreensão do texto

1. Qual a ideia principal do texto?
 - a) Que a abolição resolveu os problemas sociais dos negros.
 - b) Que os negros sempre foram passivos após a abolição.
 - c) Que o pós-abolição foi um tempo de luta e resistência ativa.
 - d) Que o racismo deixou de existir após 1888.
2. Segundo o texto, o que significa dizer que o pós-abolição foi um “campo de disputas”?

*Explique com suas próprias palavras.

3. Como os negros agiram após a abolição, segundo o autor? Cite ao menos duas estratégias mencionadas no texto.

Análise crítica

4. O texto afirma que os negros “reverteram o placar”. O que essa metáfora sugere sobre a luta por direitos no pós-abolição?
5. Por que é importante reconhecer o protagonismo negro no período pós-abolicionista? O que muda quando olhamos a história por esse ângulo?
6. Você acha que a forma como a história da abolição é ensinada nas escolas destaca esse protagonismo negro? Justifique.

Conexão com o presente

7. Você conhece pessoas, grupos ou movimentos negros que continuam lutando por igualdade e direitos hoje? Cite algum exemplo.
8. De que forma aprender sobre resistência negra no passado pode inspirar a transformação da sociedade no presente?

Texto 3

“Decidir sobre qual estratégia de sobrevivência no imediato pós- abolição configurou um desafio para a última geração de cativos ao mesmo tempo em que apontou cenário favorável. A extinção do tráfico negreiro e, posteriormente a abolição da escravidão impôs aos senhores de terra uma necessidade de mão-de-obra. A ilusão historiográfica da marginalização e “anomia” dos libertos se fez, em grande parte, porque a maioria deles conseguiu, em poucos anos, recursos sociais suficientes para não mais ser atingida pelo estigma da escravidão, seja negociando condições de trabalho que privilegiavam a utilização do trabalho familiar nas antigas fazendas ou nas novas áreas de expansão – contra as pretensões de manter uma organização coletivizada do trabalho no eito dos últimos senhores –, ou ainda procurando situar-se como produtores independentes em áreas de subsistência”.

RIOS, Ana Maria e MATTOS, Hebe. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**, Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, p. 170-198.

Ficha de Leitura e análise crítica

Texto: O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas,

Data da publicação: 2004

Veículo: Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun

Autor (a): Ana Maria Rios e Hebe Mattos

Tema central: Compreender o período pós-abolicionista como tempo de escolhas, lutas e afirmação social por parte da população negra.

Compreensão do texto

1. Qual foi o principal desafio enfrentado pelos libertos logo após a abolição, segundo o texto?
 - a) A falta de vontade de trabalhar
 - b) A busca por terras doadas pelo governo
 - c) A decisão sobre como sobreviver e se manter socialmente
 - d) O retorno à África
 2. O que o texto afirma sobre a ideia de que os libertos foram totalmente marginalizados após a abolição?
 3. Cite duas estratégias que os ex-escravizados utilizaram para resistir e reconstruir suas vidas, segundo o texto.
-

Análise crítica

4. O texto chama de “ilusão historiográfica” a visão de que os libertos ficaram passivos ou sem rumo. Por que essa crítica é importante para a forma como estudamos a história do pós-abolição?
 5. Que papel teve a negociação e a escolha ativa dos libertos na construção de suas vidas após a liberdade? O que isso nos ensina sobre resistência?
 6. Por que é relevante estudar essas estratégias de resistência no pós-abolição em vez de ver os libertos apenas como vítimas?
-

Conexão com o presente

7. Você acha que a sociedade brasileira reconhece o esforço e o protagonismo das pessoas negras após a abolição? Justifique com exemplos.
8. Em sua opinião, como a história dos libertos pode inspirar pessoas e comunidades negras ainda hoje?

Texto 5

Tempo de nos aquilombar

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.



Luta do movimento negro nos últimos 200 anos é "sujeito educador" para as novas gerações – Fotomontagem com imagens de Freepik e Free SVG

Ficha de Leitura e análise crítica

Texto: É tempo de nos aquilombar

Data da publicação: 2019

Veículo: O Globo, Rio de Janeiro, 31 de dez. 2019. oglobo.com/cultura/em-textos-ineditos-escritores-expressam-desejos-para-2020

Autor (a): Conceição Evaristo

Tema central: Resistência negra, coletividade e enfrentamento do racismo

Objetivo da leitura: Compreender o conceito de “quilombamento” como prática de resistência e reconhecer o protagonismo negro nas lutas sociais contemporâneas.

Compreensão do texto

1. Qual é o significado do termo “quilombar” segundo o texto?
 - a) Voltar ao campo
 - b) Esconder-se da sociedade
 - c) Formar coletivos de resistência e solidariedade
 - d) Separar os negros dos brancos
 2. O que a autora quer dizer com a frase “é tempo de nos quilombar”? Explique com suas palavras.
 3. Segundo Evaristo, por que é importante reconhecer a ancestralidade nas lutas do presente?
-

Análise crítica

4. O texto apresenta o “quilombo” como símbolo de que?
 - a) Violência e exclusão
 - b) Paz e passividade
 - c) Resistência, refúgio e força coletiva
 - d) Isolamento político
5. Como o texto relaciona o passado (quilombos) com o presente (movimentos negros e lutas sociais)?
6. Conceição Evaristo escreve de um “lugar de fala” negro e feminista. Como isso influencia a forma como ela defende o quilombamento como prática política?
7. A autora usa o termo “solidariedade radical”. O que isso significa no contexto da luta antirracista? Você vê exemplos disso na sociedade atual?

Conexão com o presente

8. Você conhece grupos, coletivos ou projetos atuais que praticam formas de “aquilombamento”? Cite algum e explique como ele atua.
9. Como você acha que o “aquilombamento” pode ser uma forma de resistência nas escolas, nas periferias ou em outros espaços sociais?

3º Momento

Professor (a) para concluir essa sequência retome as frases produzidas pelos estudantes no primeiro momento, as interpretações e análises construídas e registradas nas fichas de leitura. Solicite aos estudantes que, em grupo, escrevam um parágrafo dissertativo respondendo a questão abaixo. Cada grupo deverá compartilhar a sua produção de forma escrita com o (a) professor e oralmente com os colegas.

Questão: Em que medida o reconhecimento do protagonismo negro no passado pode fortalecer as lutas contra o racismo estrutural no presente? Reflita sobre o valor de revisitar a história a partir da perspectiva dos sujeitos negros.

Prezado (a) professor (a)

Por que ensinar sobre sujeitos históricos negros na ditadura militar?

O ensino da ditadura militar brasileira no Ensino Médio, por vezes, ainda se limita a uma narrativa centrada em protagonistas brancos, vinculados a partidos de esquerda, organizações armadas ou movimentos estudantis. Essa abordagem, embora relevante, deixa à margem um conjunto de experiências históricas igualmente importantes: as resistências negras. Nesse contexto, a presente sequência didática tem como objetivo central valorizar os sujeitos históricos negros que atuaram durante o período da ditadura militar (1964–1985) e discutir como o regime tentou silenciar, política e simbolicamente, suas lutas por liberdade, justiça e igualdade racial.

Ao longo do regime militar, o Estado impôs censura, perseguição política, tortura e controle ideológico. O movimento negro, que vinha se articulando desde as décadas anteriores, foi enfraquecido por essa repressão, sendo frequentemente invisibilizado tanto pela narrativa oficial da ditadura quanto por segmentos da própria oposição política. A ditadura silenciou vozes negras ao rotular suas demandas como secundárias ou “divisoras” frente à luta geral pela redemocratização. Como resultado, figuras centrais como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e muitos outros foram excluídos do cânone histórico tradicional.

A proposta dessa sequência didática busca romper com esse apagamento. A partir de biografias, trechos de textos, vídeos e produções culturais, os estudantes serão convidados a conhecer e refletir sobre diferentes formas de resistência negra: seja através do teatro e da arte, como no caso do Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento; seja na produção intelectual crítica e no ativismo feminista negro de Lélia Gonzalez. O objetivo é viabilizar aos estudantes a construção do conhecimento sobre o passado, e com efeito, provocá-los a se posicionar frente às permanências do autoritarismo e do racismo na sociedade brasileira contemporânea. Essa abordagem amplia o repertório dos alunos, promove empatia histórica e abre espaço para que jovens negros e negras vejam suas identidades representadas nas narrativas escolares.

Bom trabalho!

Juliana Nunes

Tema: Sujeitos Históricos Negros na Ditadura Militar Brasileira

Ano/Série: Ensino Médio (2º ou 3º ano)

Duração: 3 /4 aulas de 50 minutos

Objetivos

- Contextualizar o período da ditadura militar e discutir como os movimentos negros foram marginalizados ou silenciados.
- Compreender o papel de Abdias do Nascimento como intelectual, artista e militante contra o racismo durante a ditadura.
- Explorar a atuação de Lélia Gonzalez durante o regime militar e seu papel como fundadora do pensamento afro-latino-americano.

Materiais Didáticos

1. Trecho de artigo científico: Abdias do Nascimento, em “O Genocídio do Negro Brasileiro” (1978) e Lélia Gonzalez, em “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1983). Crônica de Machado de Assis, publicada no jornal Gazeta de Notícias em 19 de maio de 1888.
2. Texto informativo sobre a biografia de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento.
3. Aparelho Celular para produção de podcast (se for possível). Caso não seja, proponha que seja realizado de forma escrita ou em formato de teatro.

Desenvolvimento da Atividade

1º momento

Glossário Vivo (Dinâmica oral)

- Cada aluno recebe um conceito e deve:
- Se levantar ao ouvir sua definição lida pelo (a) professor (a)
- Explicar com suas palavras e dar um exemplo

Professor (a) contextualize o período militar com os estudantes a partir de alguns conceitos e fatos relevantes para compreensão desse período. Escreva no quadro, exponha em slide ou por meio de cartazes as palavras a seguir. A princípio, apenas as palavras. Em seguida, pergunte aos (às) estudantes o que sabem sobre esses conceitos. Faça uma exposição geral do conteúdo estabelecendo conexões com os conceitos propostos e os conhecimentos prévios apresentados fazendo intervenções, correções, ponderações sempre que necessário. Em seguida, distribua aleatoriamente as palavras entre os estudantes. Leia as definições conforme abaixo e peça que os estudantes se levantem à medida que o conceito lido for referente à palavra que o (a) mesmo (a) recebeu.

Autoritarismo – Forma de governo baseada na centralização do poder, repressão de liberdades civis e eliminação da oposição política.

Censura – Controle e supressão de conteúdos artísticos, jornalísticos e acadêmicos pelo Estado, para impedir críticas ao regime.

Repressão – Uso da violência institucional (prisões, torturas, assassinatos) contra opositores políticos e movimentos sociais.

AI-5 (Ato Institucional n.º 5) – Decreto de 1968 que deu plenos poderes ao governo militar, fechando o Congresso e suspendendo direitos civis.

Militarismo – Domínio das Forças Armadas sobre o poder político e civil, promovendo a lógica da ordem e da disciplina.

Resistência – Ações políticas, culturais ou armadas que buscavam combater o regime militar e defender a democracia e os direitos humanos.

Movimento Negro – conjunto de ações, organizações e lutas sociais lideradas por pessoas negras no Brasil e no mundo, com o objetivo de combater o racismo, denunciar as desigualdades raciais e conquistar direitos civis, sociais, políticos e culturais para a população negra.

Tortura – Prática sistemática adotada por órgãos de repressão para obter informações ou punir opositores, negada oficialmente pelo regime.

Anistia – Lei de 1979 que perdoou crimes políticos, tanto de opositores quanto de agentes da repressão, permitindo a volta de exilados.

Invisibilização Estratégia de silenciamento histórico que apagou da memória oficial a participação de negros, mulheres e indígenas na luta contra a ditadura.

2º momento

Vozes Negras na Resistência — Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez

Conhecendo a biografia de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento



Foto: Acervo Lélia Gonzalez. Julho, 1979

Lélia Gonzalez (1935–1994) foi uma das mulheres negras mais importantes da história do Brasil. Nascida em Belo Horizonte (MG), ela se destacou como **professora, antropóloga, filósofa e ativista do movimento negro e do feminismo**.

Filha de um ferroviário negro e de uma empregada doméstica indígena, Lélia enfrentou desde cedo o racismo e o machismo. Mesmo com dificuldades, estudou, formou-se em História e Filosofia, e se tornou doutora em Antropologia.

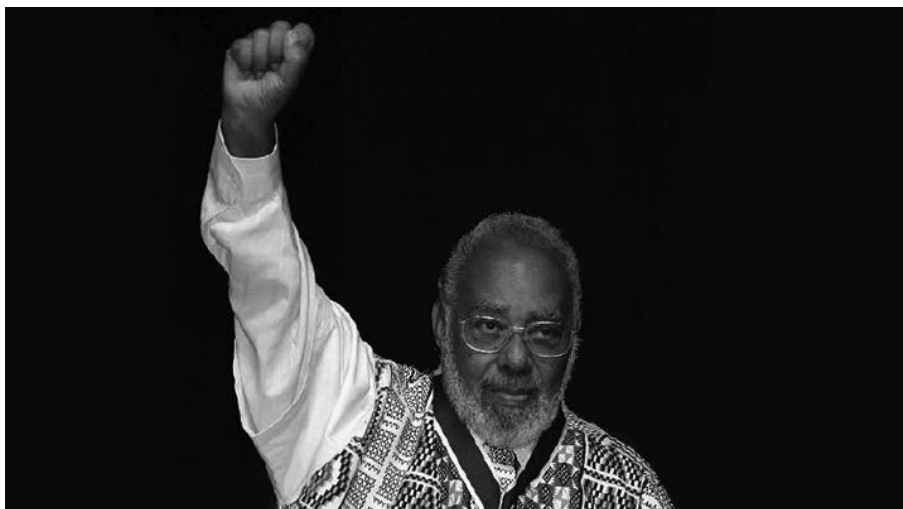
Durante a ditadura militar, Lélia atuou na resistência contra o regime, denunciando como o racismo e o sexismo eram ignorados pelas políticas do Estado e pelos próprios movimentos sociais. Foi uma das fundadoras do **Movimento Negro Unificado (MNU)** em 1978, que lutava contra a violência policial, a desigualdade racial e o silenciamento da população negra.

Lélia também foi pioneira no debate sobre o **feminismo negro**, mostrando que as mulheres negras viviam uma opressão diferente — por serem negras, mulheres e, muitas vezes, pobres. Em seus textos, ela unia saberes acadêmicos com experiências da cultura popular e da vida nas periferias.

Entre suas obras mais conhecidas estão:

- “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*” (1983)
- “*Festas populares no Brasil*” (1987)

Lélia Gonzalez usava uma linguagem acessível, com expressões do português falado pelas pessoas negras e periféricas, como forma de valorizar essa cultura. Ela foi uma voz fundamental para pensar o Brasil a partir da perspectiva das mulheres negras, e seu pensamento continua muito atual nas lutas antirracistas e feministas.



[134TPS://sbsociologia.com.br/project/abdias-do-nascimento/](https://sbsociologia.com.br/project/abdias-do-nascimento/)

Abdias do Nascimento (1914–2011) foi um dos mais importantes líderes do movimento negro brasileiro. Ele atuou como **militante político, escritor, artista, professor e parlamentar**, dedicando sua vida à luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira.

Nascido em Franca, no interior de São Paulo, Abdias começou sua trajetória na juventude como operário e soldado. Em 1944, criou o **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, um grupo que usava a arte como forma de combater o racismo e dar voz à população negra no Brasil. Através do teatro, ele formou atores negros, promoveu debates sobre igualdade e desafiou o racismo nos palcos e na sociedade.

Durante a **ditadura militar (1964–1985)**, Abdias foi perseguido por suas ideias e se exilou em países como Estados Unidos, México e Nigéria. No exílio, continuou denunciando o racismo brasileiro em conferências internacionais e universidades. Ele se tornou uma voz importante na luta antirracista no exterior.

Com o fim da ditadura, Abdias voltou ao Brasil e foi eleito **deputado federal e depois senador**, sendo um dos primeiros parlamentares negros a ocupar esses cargos com uma agenda voltada para os direitos da população negra. Defendeu políticas de ação afirmativa, a valorização da cultura africana e o combate ao racismo institucional.

Entre suas principais obras estão:

- “*O Genocídio do Negro Brasileiro*” (1978)
- “*Sortilégio*” (peça teatral)

Abdias do Nascimento é lembrado como um símbolo da luta negra no Brasil. Sua vida mostrou que a arte, a política e o pensamento crítico são ferramentas poderosas na defesa da igualdade e da justiça racial.

Professor (a) organize os estudantes em duplas. Cada dupla deverá após a leitura das biografias realizar a seguinte atividade:

“Se eu pudesse conversar com eles...”

Proposta: Escolha **um dos dois autores** e imagine que você vai fazer uma entrevista com ele/ela hoje. Escreva **três perguntas e respostas fictícias**, baseadas nos textos e nas aulas. Seja criativo, mas coerente com o pensamento do autor!

- A entrevista pode ser escrita ou apresentada em formato de podcast (Entre 3 e 5 minutos)
- Exemplo de perguntas:
 - “Como a cultura pode combater o racismo?”
 - “O que mudou no Brasil desde a ditadura?”
 - “Como você vê a juventude negra de hoje?”

Incentive os estudantes a elaborarem outras perguntas relacionadas ao conteúdo e proposta da atividade. As produções devem ser compartilhadas com os colegas.

Sugestão: Procurem maneiras de exibir as produções. Jornal local, jornal da escola, redes sociais da escola.

3º Momento

Professor (a) retome as discussões a partir das palavras destacadas nos textos sobre a biografia dos autores estudados. Estabeleça uma conexão com o que foi discutido no primeiro momento, os conceitos, o protagonismo negro por meio dos sujeitos históricos Abdias do

Nascimento e Lélia Gonzalez e, especialmente, considerando as produções dos estudantes.

Promova uma roda de conversa com as seguintes reflexões:

- Como o movimento negro enfrentou o autoritarismo da ditadura?
- Por que as vozes negras foram invisibilizadas nesse período?
- Que estratégias culturais ou políticas foram usadas como resistência?
- Há semelhanças entre aquele contexto e o atual?

Professor (a)

Encerrar esta proposta de sequência didática sobre as experiências negras no período republicano no Brasil é, na verdade, reafirmar que o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira não se esgota em uma única abordagem, tampouco se resume a um roteiro fixo ou a um planejamento pronto para ser repetido. As atividades aqui sugeridas são caminhos possíveis, abertos à adaptação, à reinvenção e ao diálogo constante com a realidade de cada escola, de cada turma e de cada educador (a). Mais do que transmitir conteúdos, elas pretendem provocar reflexões, valorizar vozes historicamente silenciadas e fortalecer o protagonismo negro como parte inseparável da história do Brasil. Agradeço imensamente a oportunidade de compartilhar essas ideias e de contribuir, ainda que modestamente, com o trabalho de tantos (as) professores (as) comprometidos (as) com uma educação antirracista, crítica e transformadora.

Juliana Nunes

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.12-16. Adaptação da conhecida conferência TED talk (2009) proferida pela premiada autora nigeriana.

ALMEIDA, Ivete Batista da S. **Culturas africanas, culturas diaspóricas: uma reflexão**. Revista História & Perspectivas, Uberlândia (43):197-214, jul. Dez. 2010

ALMEIDA, S. L. **O que é Racismo Estrutural?** Belo horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, J. D. A. **A revisão bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa**. Revista Estudos e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: (org.). O Saber Histórico na Sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012. p.69-90.

_____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003b

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, [1986], 2000. p. 32-33

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L.F DE. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural do Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 15-40, abr,2010 <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> acesso em agosto/2024

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1.995

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação antirracista**. In: Mec/Secad. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília -DF: MEC/SECAD, 2006, p. 15-27

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Brasília: Editora Revista Sociedade e Estado, 201631(1), 15-24

COTRIM, Gilberto. **História Global 3**. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, dez. 2007 <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007> acesso em agosto/2024

_____, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Diálogos Latino-americanos [S. l.], n. 10, p. 16-36. <https://doi.org/10.7146/dl.v6i10.113653> acesso em setembro/2024

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000

GARRIDO, Mírian C.M. **História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do pnld (2007-2011)**. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

_____. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In MUNANGA, Kabengele. (Org) Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Mulher negra, essa quilombola**. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

_____. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Org: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1988.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: THEODORO, M. (Org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil -120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p.49-68.

MACHADO, Elielma A. **Pensamento Social Brasileiro: algumas notas**. In Gonçalves, Maria Alice Resende. (Org). Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Qaurtet: NEAB-UETJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v1)

MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-137.

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

MONTEIRO, A.M.F.C. **Ensino de história: algumas configurações do saber escolar**. In: História e Ensino. Vol.9 Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9> acesso em novembro/2024

_____. **Professores de história entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad, 2007

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. Seminário Nacional de Relações Raciais em Educação, 2003.

_____. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Aprender).

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, vol. 18, n. 50, 2004, pp. 209-224.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019> acesso em janeiro/2025

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. 1ª Ed. Petrópolis. E. Vorazes, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história**. In: História Hoje, v.1, nº1p111-128, 2012.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.21> acesso em janeiro/2025

PEREIRA, Júnia Sales e ROZA, Luciano Magela. **O ensino de história, entre o dever de**

memória e o direito a história. In: História Hoje, v.1. nº1, p.89-100, 2012.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.20> acesso em dezembro/2024

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

RIBEIRO, Renilson R. **Livros Didáticos de História:** trajetórias em movimento. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto. RIBEIRO, Renilson R. (Org.). Ensino de História: Trajetória e Movimento. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p.41-53

RIOS, Ana Maria e MATTOS, Hebe. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas,** Topoi, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, p. 170-198
<https://doi.org/10.1590/2237-101X005008005> acesso em dezembro/2024

ROCHA, L. C. Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006, p.135
<https://doi.org/10.5380/jpe.v1i1.12948> acesso em março/2025

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Pubifolha, 2001

SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista brasileira de História, São Paulo, v. 31, nº60, P. 13-33, 2010 <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002> acesso em fevereiro/2025

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOARES, Lissandra Vieira & MACHADO, Paula Sandrine. **"Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social.** Psicologia Política, 17(39), p. 203-219, 2017