



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA**

**MARCONDES SILVA DE OLIVEIRA**

**O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-  
DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

**GOIÂNIA/GO  
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

### 2. Nome completo do autor

Marcondes Silva de Oliveira

### 3. Título do trabalho

O Movimento Negro e o Ensino de História: Contribuições para a Formação de Historiadores-Docentes na Construção de uma Educação Antirracista

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria De Magalhaes, Professora do Magistério Superior**, em 04/08/2025, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcondes Silva De Oliveira, Usuário Externo**, em 04/08/2025, às 23:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5545735** e o código CRC **2105C66B**.

**MARCONDES SILVA DE OLIVEIRA**

**O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE HISTORIADORES-  
DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre profissional em Ensino de História.

**Área de Concentração:** Ensino de História  
**Orientador(a):** Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Maria de Magalhães.

**GOIÂNIA**  
**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Marcondes Silva de

O Movimento Negro e o Ensino de História [manuscrito] :  
Contribuições para a Formação de Historiadores-Docentes na Construção  
de uma Educação Antirracista / Marcondes Silva de Oliveira. - 2025.  
305 f.

Orientador: Prof. Dr. Sônia Maria de Magalhães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de  
História, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Ensino de História. 2. Formação de Professores. 3. Movimento Negro. 4. Relações Étnico-raciais (ERER) . 5. Pós-Abolição. I. Magalhães, Sônia Maria de , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 038/2025 da sessão de Defesa da Dissertação de MARCONDES SILVA DE OLIVEIRA, que confere o título de Mestre em Ensino de História, na área de concentração em Ensino de História.

Ao/s vinte e cinco dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir da(s) 14h00min, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "O Movimento Negro e o Ensino de História: Contribuições para a Formação de Historiadores-Docentes na Construção de uma Educação Antirracista". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Sônia Maria de Magalhães (ProfHistória/PPGH/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Cleusa Teixeira de Sousa (SEED-GO), membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) Vanessa Clemente Cardoso (SEED-GO), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) aprovado(a) pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Sônia Maria de Magalhães, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) vinte e cinco dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação, em 04/08/2025, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Sonia Maria De Magalhaes, Professora do Magistério Superior, em 04/08/2025, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 5448205 e o código CRC A8ABC7EE.

Referência: Processo nº 23070.031802/2025-08

SEI nº 5448205



**PROFHISTÓRIA**

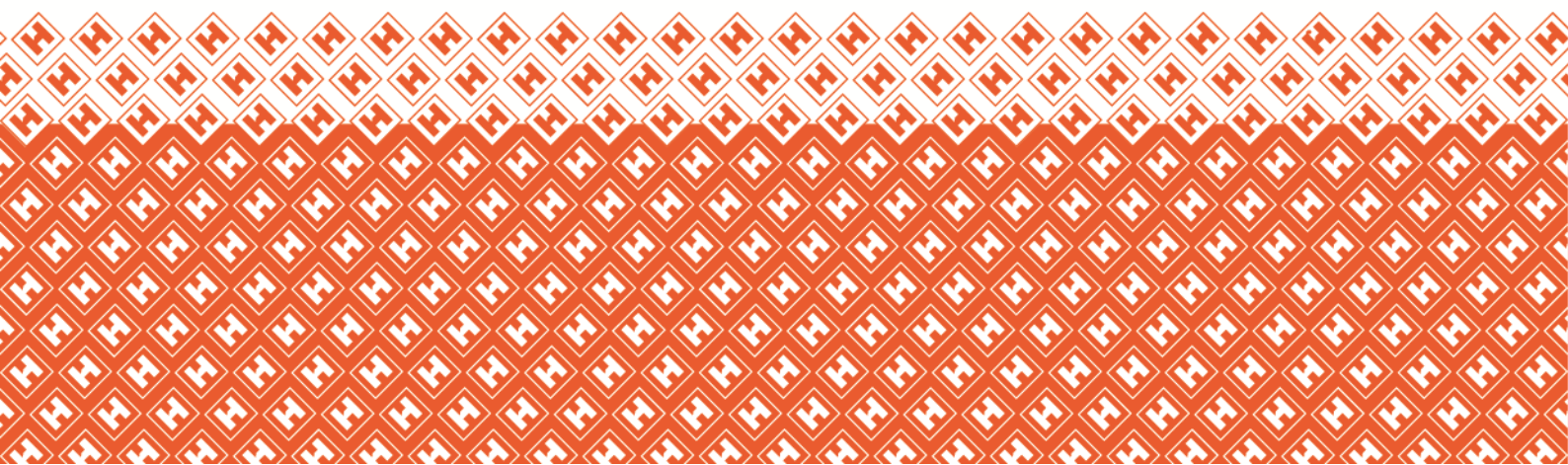
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

MARCONDES SILVA DE OLIVEIRA

**O Movimento Negro e o Ensino de  
História: Contribuições para a Formação  
de Historiadores-Docentes na Construção  
de uma Educação Antirracista**

Universidade Federal de Goiás – UFG  
Julho/2025



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha querida mãe Vilma Maria da Silva (*in memoriam*), pelo apoio incondicional e minha formação como ser humano.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa marca um importante momento em minha trajetória acadêmica e pessoal. E não seria possível sem o apoio e a colaboração de inúmeras pessoas e instituições às quais expresso minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, rendo minha homenagem à memória de minha mãe, que, com sua dedicação, amor e exemplo de vida, foi o principal alicerce na minha formação como ser humano. Sua presença permanece como um pilar que orienta minhas escolhas e valores. À minha esposa, agradeço imensamente pelo incentivo constante, pela paciência nas horas de incerteza e pelo suporte incondicional ao longo de todo este percurso, que tantas vezes exigiu renúncias e compreensão. Aos meus alunos, agradeço pelos questionamentos e pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula, que foram fonte constante de inspiração e aprendizado ao longo da produção desta pesquisa.

Registro também minha sincera gratidão à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Magalhães, cuja paciência, sensibilidade e humanidade foram fundamentais, nos momentos mais difíceis, para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas orientações generosas ampliaram minhas reflexões e fortaleceram minha caminhada acadêmica. Estendo meus agradecimentos às professoras que participaram da banca de qualificação e defesa da dissertação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleusa Teixeira de Sousa e Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Clemente Cardoso, cujas contribuições pertinentes enriqueceram de maneira decisiva este trabalho.

Agradeço, ainda, à Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que me proporcionaram um ambiente formativo de grande qualidade e compromisso social. Reconheço, com gratidão, o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da bolsa concedida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), sem a qual seria inviável a realização desta pesquisa.

A todas essas pessoas e instituições, minha profunda e permanente gratidão.

## RESUMO

OLIVEIRA, Marcondes. **O Movimento Negro e o Ensino de História: Orientações para a Formação de Historiadores-Docentes na Construção de uma Educação Antirracista.** 215f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional em História (ProfHistória). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2025.

A pesquisa tem como objetivo central analisar a importância da abordagem da História do Movimento Negro (MN) no contexto do ensino de História, com ênfase nas implicações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)<sup>1</sup>. Parte-se da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, para investigar sua implementação e os desafios enfrentados ao longo de mais de 20 anos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada envolve a pesquisa bibliográfica com a revisão integrativa de autores da Educação Histórica e da ERER como Rüsen, Koselleck, Schmidt, Barca, Gomes, Moura, Gonzales e Domingues, a análise documental de normas curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Novo Ensino Médio (NEM) e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (CMNEM-DF) e a revisão sistemática das dissertações do ProfHistória, entre os anos 2016 a 2023. Além disso, foi realizada a revisão integrativa da história do MN. O objetivo principal é investigar a atuação do MN e suas implicações para o ensino de História. O resultado foi a produção de um caderno didático sobre o MN e o Ensino de História para professores, estudantes e pesquisadores. Esse material busca auxiliar no repertório pedagógico, incentivando os docentes a desenvolverem práticas educativas que combatam estereótipos e preconceitos, além de estimular o protagonismo da experiência negra e uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Formação de Professores, Movimento Negro, Relações Étnico-raciais (ERER), Currículo, ProfHistória, Pós-Abolição.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foca exclusivamente na experiência do negro devido à complexidade e abrangência do tema das Relações Étnico-Raciais. Considerando a amplitude de questões históricas, sociais e culturais que envolvem a trajetória da população negra e do Movimento Negro no Brasil, optou-se por aprofundar-se neste recorte específico. Embora o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveja também a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena, a presente investigação não abrangeu a contribuição dos povos indígenas em razão das limitações de escopo e tempo.

## ABSTRACT

The central objective of this research is to analyze the importance of addressing the History of the Black Movement (Movimento Negro – MN) within the context of History teaching, with emphasis on its implications for the Education of Ethnic-Racial Relations (Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER). The study starts from the enactment of Law 10.639/2003, which made the inclusion of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in the school curriculum, to investigate its implementation and the challenges faced over more than 20 years. The research adopts a qualitative approach, using bibliographic research through an integrative review of authors from the fields of Historical Education and EREER, such as Rüsen, Koselleck, Schmidt, Barca, Gomes, Moura, Gonzales, and Domingues; a documentary analysis of curricular guideline: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Novo Ensino Médio (NEM) e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (CMNEM-DF); and a systematic review of ProfHistória dissertations from 2016 to 2023. In addition, an integrative review of the history of the Black Movement was conducted. The main goal is to investigate the role of the MN and its implications for the teaching of History. The outcome was the creation of an educational booklet on the MN and History Teaching for teachers, students, and researchers. This material aims to support pedagogical practices, encouraging educators to develop educational approaches that challenge stereotypes and prejudice, while promoting the protagonism of Black experiences and fostering anti-racist education.

**Keywords:** History Teaching, Teacher Education, Black Movement, Ethnic-Racial Relations, Curriculum, ProfHistória, Post-Abolition

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dissertações Defendidas por Ano

Quadro 2 – Dissertações por IES

Quadro 3 – Orientadores com maior atuação nas Dissertações sobre a ERER

Quadro 4 – Dissertações que abordam o Movimento Negro

Quadro 5 – Comparativo da Trajetória do Movimento Negro na República

Quadro 6 – Características do Associativismo Negro

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História

ANPUH — Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores

CHS - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CMNEM-DF - Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais

FNB - Frente Negra Brasileira

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

NEM – Novo Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 - DIALOGOS ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	20
1.1 Desenvolvimento da História enquanto Disciplina Escolar no Brasil.....	21
1.2 Educação Histórica .....	28
1.3 Contribuições da Teoria da Consciência Histórica para o Ensino de História.....	39
CAPÍTULO 2 – DO CURRÍCULO ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROFHISTÓRIA SOBRE A ERER E O MOVIMENTO NEGRO .....	58
2.1 Documentos Curriculares.....	58
2.2 A ERER e o Movimento Negro na Base Nacional Comum Curricular .....	62
2.3 A ERER e o Movimento Negro no Novo Ensino Médio (NEM).....	67
2.4 A ERER e o Movimento Negro no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF .....	75
2.5 O ProfHistória e a produção acadêmica sobre a ERER e o Movimento Negro (2016-2023) .....	82
CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	139
3.1 Fundamentos para uma Educação Antirracista .....	144
3.2 Primórdios da Organização Coletiva do Negro no Brasil .....	153
3.3 O Mito da Democracia Racial .....	162
3.4 Fases do Movimento Negro .....	170
3.4.1 Primeira fase do Movimento Negro organizado (1889-1937): da República Velha ao Estado Novo .....	173
3.4.2 Segunda fase do Movimento Negro organizado (1945-1964): da República Populista à Ditadura Militar .....	189
3.4.3 Terceira fase do Movimento Negro organizado (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
FONTES.....	206
REFERÊNCIAS .....	206
ANEXOS.....	213
APÊNDICE - O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA (E-BOOK) .....	216

## INTRODUÇÃO

Uma das minhas primeiras lembranças da infância, logo após aprender a ler, está associada ao antigo atlas que tínhamos em casa, datado dos anos 1970. Nele, eu costumava traçar rotas de viagem entre os países usando canetinhas coloridas, o que despertou meu interesse pelo conhecimento geográfico e histórico. Além disso, o atlas trazia informações sobre o Universo, o Sistema Solar e dados políticos das nações, o que alimentava ainda mais minha curiosidade. Ao concluir o Ensino Médio, chegava o momento de tentar ingressar no Ensino Superior, numa época em que a universidade pública parecia uma realidade distante para jovens de periferia, como eu, estudante de escola pública e morador da Região Administrativa de Ceilândia-DF, a aprovação de apenas três alunos da minha escola na UnB, isso durante todo o Ensino Médio, era um feito impressionante. A escolha do meu curso superior acabou se tornando uma espécie de jogo de sorte.

Inicialmente, eu estava dividido entre dois cursos: Sistemas da Informação e História. Para minha surpresa, após o vestibular, fui contemplado com uma bolsa de 80% para o curso de História e uma bolsa de 50% para o curso de Sistemas da Informação. Diante dessa oportunidade, não restaram dúvidas sobre qual caminho seguir, História seria minha escolha. A decisão foi guiada pela oferta da bolsa e pelo meu interesse pelo estudo das sociedades do passado e questões políticas que estavam me encantando e despertando a minha curiosidade.

O meu interesse por História, além do que já foi relatado, ocorreu devido as músicas que escutava. Muitas bandas de *Heavy Metal* abordam a temática histórica em suas letras. Para citar somente um exemplo, a banda inglesa *Iron Maiden* tem músicas como *Run to the Hills*, que aborda a colonização da América e o genocídio sofrido pelos indígenas; *Aces High*, que aborda as batalhas aéreas na II Guerra Mundial; *The Trooper*, sobre a Batalha da Crimeia de 1854; e *Alexander the Great*, que aborda a História de Alexandre, o Grande. Além disso, os eventos locais, conhecidos como shows *underground* foram um bom espaço para a formação e o diálogo sobre questões sociais.

Durante a graduação na União Pioneira de Integração Social (UPIS), entre 2008 e 2011, fui surpreendido pela qualidade dos professores. Lembro das excelentes aulas de Teoria de História do Dr. Dinair Andrade, as aulas de História do Ocidente Clássico do Dr. Eduardo Fabbro, as aulas de Idade Média do Dr. Celso Silva Fonseca, as aulas de História da África e Afro-brasileira com a Dr. Mercedes Gassen Kothe, a UPIS foi uma das pioneiras em instituir o Ensino de História da África e Afro-brasileira nas faculdades do DF. Na licenciatura em

História tive a oportunidade, a partir de 2009, em estagiar na Fundação Cultural Palmares (FCP), onde tive contato com arquivos, livros, profissionais e eventos da área da cultura afro-brasileira. Por meio desse contato, elaborei a minha monografia sobre a temática, com o título: “Comunidade Remanescente de Quilombos de Mesquita (GO): resgate histórico de uma comunidade de ancestralidade negra”.

Após a conclusão do curso, fui nomeado, em 2011, como chefe do departamento de proteção ao patrimônio Afro-brasileiro, onde realizei visitas técnicas com vistas ao reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) em cerca de 100 comunidades quilombolas, além disso, trabalhei na organização de eventos, análise de convênios e outras ações relacionadas ao patrimônio afro-brasileiro.

Em 2014 me tornei professor efetivo de História da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e desde então, surgiram enormes desafios relacionados a falta de formação continuada dos professores, desmotivação dos estudantes, abandono dos estudos, pois muitos alunos de Ceilândia precisam trabalhar para ajudar em casa. Diante deste cenário, após mais de 10 anos como professor de História nos níveis fundamental e médio, assim como na EJA, venho testemunhado de perto as inúmeras dificuldades que os estudantes enfrentam. Muitos desses desafios começam com a compreensão de conceitos que consideramos fundamentais, mas que, na prática, são frequentemente nebulosos para os alunos.

Nesse cenário, a autorreflexão torna-se uma ferramenta fundamental para que os professores avaliem criticamente suas próprias ações pedagógicas, identifiquem pontos de melhoria e adaptem suas metodologias de ensino às necessidades sociais dos estudantes. Diante da diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar — como as diferenças culturais, dificuldades de aprendizagem e questões sociais —, o docente precisa refletir sobre o impacto de suas práticas e decisões.

Autorreflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador. [...] A autorreflexão é, com efeito, um elemento vital no dia-a-dia da ciência. Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo. Poder-se-ia quase dizer que a autorreflexão se efetua tanto melhor quanto mais completa for a apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização (Rüsen, 2001, p. 25)

Assim, a autorreflexão surge como um processo contínuo e indispensável para o desenvolvimento profissional, permitindo ao professor de história tornar-se mais consciente de seu papel enquanto mediador do conhecimento. Deve-se levar em conta a importância do

sujeito cognoscente debruçar-se sobre si mesmo em relação a sua prática docente e ao processo de conhecimento histórico.

Acredito que minha função como docente é estimular os estudantes a refletirem sobre processos históricos e a se engajarem na luta contra as injustiças e violações de direitos em nossa sociedade. Muitas questões relacionadas ao racismo, intolerância religiosa e preconceito de gênero estão presentes no dia a dia das escolas. E há reprodução desses preconceitos por parte de alguns alunos. A partir dessa reflexão, entendi a importância de estudos sobre a cultura escolar, a educação histórica, a formação dos professores e a aprendizagem dos atores educacionais.

Ao abordar as questões de racismo, intolerância religiosa e preconceito de gênero no ambiente escolar, fica evidente como a aprendizagem transcende a simples absorção de conhecimento; a aprendizagem é um instrumento de transformação social. Assim, a educação se apresenta como um mecanismo crucial para combater preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas identidades e histórias que compõem nosso tecido social.

A aprendizagem, essencial para a trajetória humana, impulsionou o desenvolvimento social ao longo da história. Seja na família, escola ou contextos sociais, a educação integra indivíduos à sociedade. Esse processo envolve a interação contínua entre o indivíduo e o ambiente, unindo o legado histórico à educação formal. Ensino e aprendizado ocorrem em diversos cenários, como famílias, escolas e universidades, cada qual contribuindo de forma única. A educação é bidirecional, onde ensinar e aprender se complementam em uma troca constante de experiências e influências, moldando tanto indivíduos quanto estruturas sociais. Neste contexto, é importante considerar a seguinte observação sobre a natureza da aprendizagem:

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de 'história', não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos - a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada (Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 9).

Assim, a escola serve de ponte entre o vasto universo do conhecimento, facilitando a compreensão do passado, do presente e a projeção para o futuro, equilibrando experiências

vividas com expectativas futuras. Os professores atuam como pilares fundamentais nesse processo, conectando experiências ancestrais à construção do saber e orientando os alunos através de um mundo de possibilidades em constante transformação, agindo como mediadores entre a realidade e as aspirações dos estudantes.

O panorama atual da educação no Brasil destaca a necessidade de repensar e conectar a visão educacional com as expectativas futuras do país, tendo em vista as recentes reformas, leis e diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio (NEM), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), e as alterações na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Enfrentando problemas crônicos como deficiências de aprendizagem, evasão, desinteresse e falhas na formação docente, surge a questão sobre o modelo educacional a ser seguido: um que continue a desvalorizar os educadores e a formar apenas mão de obra, ou um que valorize os profissionais da educação e prepare cidadãos críticos e participativos. Nesse contexto, a formação continuada de professores é fundamental, especialmente diante da baixa proporção de docentes com pós-graduação no Brasil em comparação com os padrões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Programas como o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) surgem como iniciativas significativas para melhorar essa situação, promovendo a integração entre ensino e pesquisa, valorizando a pesquisa docente e incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva na educação.

O Mestrado Profissional em Ensino de História traz para o centro do debate acadêmico o ensino desta disciplina como objeto de investigação em diálogo com a História Cultural e a Educação, possibilitando que aportes teóricos e metodológicos da História e da Educação dialoguem na construção de investigações com autoria de quem vivencia a sala de aula todos os dias. Acreditamos que tais estudos vão de encontro à ideia de que nada muda há muito tempo na escola, que seria um espaço de mera reprodução. Se observarmos a escola na longa duração, é possível constatar a ampliação crescente do acesso, por exemplo, de mulheres e dos grupos populares. Adotando um recorte de gênero, podemos dizer que a escola mudou e foi muito exitosa, o que vale igualmente para o marcador social da orientação sexual. Deste diálogo entre a História e a Educação emerge um conceito potente para a pesquisa que se faz em meio à docência: a cultura escolar. Quem melhor para elaborar problematizações sobre os fazeres da escola se não aquele que faz a escola todos os dias? (Gil *et al.*, 2017, p. 15-16).

Dessa forma, o ProfHistória tem sido fundamental na promoção da formação continuada de professores de história, impulsionado por uma vasta gama de produções acadêmicas que são importantes para o aprimoramento do ensino de História. Com a interseção entre a práxis docente e a pesquisa histórica surge um professor renovado que pode

ser designado ‘historiador-docente’. Este profissional transcende a figura tradicional do professor que meramente ensina história; ele é, de fato, um pesquisador ativamente envolvido em moldar e transformar os frutos de seu trabalho em aprendizagem histórica. O papel do historiador-docente é, portanto, fundamental para integrar pesquisa e ensino de maneira que ambos se enriqueçam mutuamente, contribuindo para uma pedagogia que é tanto reflexiva quanto ativa.

O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica [...] Nessa direção, entende-se que o saber histórico é a matéria-prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela religiosa, econômica, de gênero ou étnica [...] (Matos e Senna, 2012, p. 152-153).

Nesta perspectiva, os professores atuam como investigadores sociais e curadores do conhecimento histórico, enfrentando o desafio de selecionar conteúdos relevantes no contexto contemporâneo em meio ao vasto volume de informações disponíveis digitalmente. Assim, esta dissertação visa provocar questionamentos e diálogos sobre o papel do ensino de história na formação de professores.

A Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica apresenta um desafio à abordagem tradicional, promovendo uma educação que desperta reflexão crítica sobre injustiças históricas e contemporâneas. Esta abordagem busca desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, o respeito mútuo e a valorização da dignidade humana, incentivando-os a refletir sobre sua realidade social e questões sociais fundamentais.

A pesquisa tem como objetivo central analisar a atuação do Movimento Negro Brasileiro, destacando suas potencialidades para o Ensino de História. Desta forma, o ano de 2023 marcou os 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, uma data importante na história da educação brasileira. Essa lei trouxe mudanças significativas ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’. Ao longo dessas duas décadas, a implementação da Lei 10.639/2003 tem enfrentado desafios e apresentado implicações relevantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A Lei 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, que criou nova redação ao art. 26A da LDB, representa um avanço significativo na luta contra o racismo estrutural e institucional no Brasil. Seu principal objetivo é promover a valorização e o reconhecimento da contribuição dos povos afro-brasileiros e indígena para a formação da sociedade brasileira, bem como superar estereótipos e preconceitos por meio da obrigatoriedade do estudo da história e cultura desses povos na Educação Básica.

No entanto, é necessário fazer questionamentos sobre o seu processo de implementação, identificando conquistas e desafios ao longo desses 20 anos. Como a formação continuada de professores pode ser estruturada para promover o reconhecimento da contribuição dos povos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira, conforme estabelecido pela legislação? Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, e como esses desafios podem ser superados?

Nessa perspectiva, esta dissertação tem como objeto a investigação da importância de se abordar a História do Movimento Negro no Brasil no contexto do ensino de História. Trata-se de um tema que, tradicionalmente, recebe pouca atenção nas salas de aula, onde os conteúdos relacionados à escravidão predominam nos currículos, deixando pouco espaço para o estudo das conquistas da população afro-brasileira no período pós-abolição. Assim, ao incluir múltiplas vozes, os professores devem contribuir para uma educação mais plural e multifacetada, que reconhece a luta e a diversidade cultural afro-brasileira.

Além disso, é necessário desafiar a colonialidade do tempo e o eurocentrismo no ensino de História, rompendo com as fronteiras estabelecidas por uma temporalidade colonizada, ampliando a compreensão dos diversos saberes presentes na construção histórica e descolonizando o imaginário racial do nosso país.

O **capítulo 1, “Diálogos entre a Teoria da História e o Ensino De História”**, tem como objetivo explorar as interseções entre a teoria da história e a prática do ensino de história, estabelecendo um diálogo construtivo que possa enriquecer campo do ensino de história e da historiografia. A partir da revisão bibliográfica serão abordados conceitos fundamentais como Educação Histórica, Multiplicidade Temporal, Consciência Histórica, Letramento Histórico, Curadoria Histórica e suas convergências com as Relações Étnico-raciais, com a utilização de conceitos como Educação Antirracista, Descolonização do Tempo, Consciência Racial, Letramento Racial e a Curadoria Histórica dos Conteúdos e Saberes Afro-brasileiros. Cada uma dessas concepções contribui para uma compreensão mais profunda de como a disciplina de História é entendida nas pesquisas contemporâneas e como essa base teórica pode aprofundar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

No **capítulo 2, “Formação dos Professores para as Relações Étnico-raciais”** são examinados os documentos curriculares que norteiam a educação básica no Brasil e no DF, principalmente relacionado ao Ensino de História no Novo Ensino Médio. Dessa forma, foram analisados como é abordada a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e o Movimento Negro (MN) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Novo Ensino

Médio (NEM) e no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF (CMNEM-DF). Neste capítulo, também foi analisada a produção acadêmica no ProfHistória, por meio das dissertações publicadas, sobre a temática da ERER e o MN. Tanto na seleção/análise das dissertações do ProfHistória, quanto na análise dos documentos curriculares são orientadas pela lente epistemológica das relações étnico-raciais,

Por fim, o capítulo 3, **“O Movimento Negro e o Ensino de História: Contribuições Didático-Pedagógicas para uma Educação Histórica Antirracista”** tem como objetivo a fundamentação teórica do material didático que visa auxiliar os professores de História no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para abordar a História do Movimento Negro no Brasil e contribuir para uma educação antirracista, que valorize o patrimônio cultural afro-brasileiro no contexto da sala de aula. Além disso, tenho como objetivo contribuir para formação continuada de professores com a abordagem de conceitos importantes para educação histórica antirracista.

## CAPÍTULO 1 - DIALOGOS ENTRE A TEORIA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Ainda cremos em História? E o que significa hoje responder sim ou não a essa questão? Acreditamos em História como se acreditou a partir do século XIX: com a mesma força e a mesma fé?<sup>2</sup>*

Vivemos em um momento de transformações sobre as práticas escolares, o uso de tecnologias, mudanças na forma de ensinar. Nesse contexto é importante repensar o Ensino de História, para que serve, o que ensinar e as novas práticas pedagógicas, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos em metodologias de ensino de História estamos, obrigatoriamente, pensando em quem ensinar - em quais espaços-tempo ensinar - com quais objetivos ensinar. Estamos pensando no significado de ensinar e de aprender. Estamos nos preocupando com os processos que levam à apreensão dos conceitos da História, assim como, com o desenvolvimento de um letramento histórico. Estamos nos preocupando com o que contribui com o processo de ensino-aprendizagem [e com o pode comprometer] e com os referenciais epistemológicos da história (Carra, 2020, p. 63).

Assim, observamos a importância de uma reflexão profunda sobre metodologias voltadas para o ensino de História. Devemos refletir sobre qual a importância do trabalho docente para a aprendizagem histórica? Quais são os objetivos do ensino de História? De que maneira a formação continuada de professores de História contribui para o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas? Como a formação continuada pode preparar os professores de História para enfrentar desafios e resistências na implementação de currículos que valorizem a contribuição dos povos afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira?

Este capítulo visa fomentar o diálogo entre a Teoria da História e o campo do Ensino de História, tendo como horizonte a constituição de práticas pedagógicas emancipatórias. A partir da noção de Educação Histórica, busca-se problematizar o papel da disciplina no processo formativo dos estudantes, especialmente no que se refere à construção de sentidos sobre o tempo, a memória, narrativa e a identidade.

Em oposição à mera reprodução de fatos e datas, propõe-se um ensino orientado pela problematização, pela análise de fontes e pela valorização da diversidade de narrativas históricas. A Educação Histórica, neste contexto, oferece um referencial teórico-metodológico que permite repensar o ensino da disciplina a partir da formação da consciência histórica dos estudantes. Mais do que decorar informações, é necessário desenvolver a capacidade de

---

<sup>2</sup> HARTOG, François. **Crer em História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção História & Historiografia) 2017.

compreender o presente à luz do passado, projetando ações para o futuro. Isso implica cultivar operações cognitivas complexas, como a percepção das múltiplas temporalidades, a análise crítica de documentos e a construção de narrativas coerentes com a história de nossa sociedade. Nesse sentido, ensinar História é também formar sujeitos históricos — capazes de interpretar seu mundo, reconhecer injustiças e intervir socialmente. O capítulo se propõe, assim, a discutir como o desenvolvimento da consciência histórica pode ser promovido na escola, em diálogo com práticas pedagógicas plurais, interculturais e antirracistas.

Também será abordado o conceito de letramento histórico (ou literacia histórica), entendido como a competência de ler, interpretar e produzir narrativas históricas com criticidade. O letramento histórico envolve a compreensão de conceitos como causa, consequência, mudança e permanência, além da habilidade de utilizar documentos históricos, confrontar versões e identificar os usos e abusos do passado no presente. Ao tratar dessas dimensões, este capítulo busca fortalecer a atuação docente na construção de um ensino de História que valorize os saberes dos estudantes, que promova o pensamento autônomo e que contribua para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com os direitos humanos.

### **1.1 Desenvolvimento da História enquanto Disciplina Escolar no Brasil**

As abordagens metodológicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas no Ensino de História revelam, de forma crescente, a necessidade de uma pedagogia que vá além da simples memorização de datas e eventos. Nesse contexto, torna-se essencial promover um entendimento crítico e abrangente da História. Ressalta-se, nesse panorama, o papel da Educação Histórica como um paradigma inovador, cuja metodologia pode transformar a relação dos alunos com o conhecimento histórico.

Sob essa perspectiva, compreender as origens e o desenvolvimento da História enquanto disciplina escolar é indispensável para enfrentar desafios atuais e fomentar uma educação democrática. Historicamente marcada por práticas elitistas, a educação brasileira ainda apresenta resquícios de exclusão. Nesse sentido, cabe enfatizar a importância de transformar o sistema educacional, priorizando a inclusão das camadas marginalizadas.

No que se refere à transformação da História em disciplina escolar, destaca-se seu início na França do século XVIII, período marcado por intensas mudanças revolucionárias. Sob a hegemonia burguesa, a História tornou-se ferramenta central na construção dos Estados democráticos, com ênfase em conceitos como Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania. Essa abordagem visava resgatar o passado para consolidar a identidade nacional, culminando no

positivismo, que legitimou a História como uma ciência autônoma, dotada de método próprio e alinhada aos ideais liberais da época.

O processo de transformação da História em disciplina ensinável ocorreu primeiramente na França, no contexto das transformações revolucionárias ao século XVIII, inserido na luta da burguesia pela educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. Segundo Nadai, 'o século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retomar-se ao passado, com o objetivo de identificar a base comum formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania. Esse movimento culminou na chamada revolução positivista, que legitimou, para a História, seu campo de atuação e seu método (Cainelli e Schmidt, 2004, p. 9).

Esta transformação reflete o papel crucial da História na construção da identidade nacional e na legitimação das estruturas sociais, alinhando-se com os ideais liberais da época. Além da mudança educacional, a transformação da história em uma disciplina ensinável refletiu em uma estratégia política e ideológica para consolidar a nova ordem burguesa e construir um senso de identidade nacional entre os cidadãos dos novos estados nacionais.

Com a independência do Brasil em 1822, a História passou a ser ensinada nas escolas com objetivos e métodos próprios. Surgiram debates sobre o conteúdo e a forma de ensino, refletindo os confrontos políticos e sociais da época. Após a Constituição de 1824, “[...] Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de ‘ciência social’ da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica” (Bittencourt, 1992, p. 194). O liberalismo no Brasil defendia a propriedade privada, mas rejeitava a igualdade jurídica da população. O pensamento liberal buscava formar cidadãos obedientes às leis, mesmo que sem direitos políticos.

O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria assim, pela estruturação de um sistema educacional nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos. Se na Europa a questão a ser enfrentada pelas elites era a da inclusão das classes trabalhadoras urbanas no sistema de ensino e das formas e limites dessa inclusão, no Brasil o problema dizia respeito à exclusão da extensa população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres (Fonseca, 2006, p. 44)

Entende-se, assim, que a exclusão educacional no Brasil contribuiu para a manutenção dos privilégios das elites, perpetuando a marginalização das camadas populares e da população afro-brasileira. Nesse sentido, enfatiza-se que compreender as origens das desigualdades educacionais é essencial para justificar a criação das ações afirmativas para corrigir iniquidades geradas por séculos de escravidão e exclusão social.

No século XIX, a educação das elites visava conciliar liberalismo e valores republicanos em uma sociedade escravista e conservadora. A disciplina de História foi instrumentalizada para construir a identidade nacional, glorificando feitos das elites e justificando a ordem vigente. Essa narrativa destacava figuras heroicas e eventos marcantes, promovendo civismo e patriotismo, mas fabricando uma memória coletiva excludente. Contribuições de negros, indígenas e pobres eram ignoradas, reforçando desigualdades. O ensino da História buscava criar uma unidade nacional, enquanto perpetuava a exclusão de amplos segmentos da sociedade, refletindo os interesses das classes dominantes.

A História deixou de ser, paulatinamente, uma "matéria" ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo "científico", liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes. Entretanto, em ambas as propostas curriculares, havia pontos em comum. A História tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhe os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado (Bittencourt, 1992, p. 199).

Como observado, a efetiva construção nacional da História como disciplina no Brasil, remonta ao século XIX, um período em que a disciplina de história passa a ser reconhecida como uma ciência específica e autônoma. Nesse contexto, "o historiador perde o caráter de *hommes de lettres* e adquire o estatuto de pesquisador" (Guimarães, 1988, p. 5). Na Europa, a construção de narrativas históricas é intimamente ligada ao fortalecimento dos Estados-nação, refletindo e reforçando as identidades nacionais emergentes. Esse movimento não é homogêneo e varia significativamente conforme as particularidades de cada país, mas é inegável que a história se consolida como uma ferramenta poderosa para a construção de uma identidade nacional.

No caso brasileiro, o modelo europeu é adotado, mas com adaptações significativas. A historiografia brasileira se desenvolve em um ambiente acadêmico elitista, que reflete as relações sociais e os padrões das academias ilustradas europeias. O ambiente acadêmico brasileiro, no entanto, difere da competição acadêmica observada nas universidades europeias, figurando como um "[...] espaço da academia de escolhidos e eleitos a partir de relações sociais, nos moldes das academias ilustradas que conheceram seu auge na Europa nos fins do século XVII e no século XVIII" (Guimarães, 1988, p. 5). Os historiadores brasileiros, ao mesmo tempo em que se inseriam em um contexto acadêmico elitista, contribuíam para a formação de uma historiografia que busca compreender e explicar a nação brasileira, suas

origens, transformações e particularidades.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, desempenhou um papel central na construção da identidade nacional brasileira, alinhada aos princípios do século XIX. Conforme Guimarães (1988), os historiadores enfrentavam desafios específicos, como a presença do trabalho escravo e das populações indígenas. Sob uma perspectiva iluminista, o IHGB buscava homogeneizar a visão do Brasil entre as elites, promovendo a ideia de que a elite esclarecida deveria disseminar esse conhecimento para toda a sociedade. Nesse contexto, a identidade brasileira foi concebida como continuidade da tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa, diferindo do modelo europeu, onde nação e Estado eram concebidos como entidades separadas.

O perfil dos membros do IHGB reflete suas conexões com a elite brasileira. Como destaca Guimarães (1988), a maioria era composta por funcionários do aparelho de Estado — magistrados, militares e burocratas — muitos dos quais pertenciam a uma geração portuguesa que migrou após a invasão napoleônica. Socializados em princípios de rejeição à Revolução Francesa e lealdade à casa de Bragança, esses intelectuais direcionaram a narrativa histórica para exaltar o Estado como entidade iluminada e civilizadora. A inauguração das novas instalações do IHGB em 1849 simbolizou o fortalecimento de suas relações com o Estado Imperial. Com o imperador assumindo um papel ativo, incluindo a sugestão de temas, premiações científicas e apoio financeiro, o IHGB consolidou sua posição como instituição central na legitimação da visão elitista da história brasileira.

Dessa forma, o conceito de Nação no Brasil foi construído de maneira restritiva, voltado exclusivamente para os brancos e formulado em um ambiente acadêmico limitado, marcado pela exclusão e pela depreciação do "outro". Conforme analisado, essa exclusão interna se alinha à construção de uma identidade nacional que ignora grupos marginalizados.

Externamente, o "outro" foi definido com base nas diferenças políticas e nas formas de organização do Estado, com as repúblicas latino-americanas sendo vistas como inimigas e representantes de uma suposta barbárie, contrastando com a narrativa de civilização atribuída ao Brasil Imperial. "Assegurava-se desta forma a possibilidade de continuidade com Portugal e da construção das metáforas de parentesco para caracterizar as relações entre o Brasil e a antiga metrópole" (Guimarães, 1988, p. 7). Essa continuidade retratava o Brasil e Portugal como membros de uma mesma família, reforçando laços culturais e históricos. Essa estratégia tinha como objetivo legitimar a identidade nacional brasileira, ao mesmo tempo em que promovia uma imagem de coesão e continuidade histórica, mitigando a ruptura causada pela independência do Brasil em 1822.

O IHGB fica responsável por sistematizar uma produção historiográfica que contribui para a definição dos contornos da Nação brasileira. “[...] o IHGB encaminhará suas reflexões acerca do Brasil, realizando a tarefa de sistematizar uma produção historiográfica capaz de contribuir para o desenho dos contornos que se quer definir para a Nação brasileira” (Guimarães, 1988, p. 7). Isso implica que a historiografia produzida pelo IHGB não era apenas uma coleção de fatos históricos, mas sim uma interpretação direcionada e intencional que buscava moldar a compreensão e a identidade do Brasil como nação, influenciando a maneira como os brasileiros entendiam seu passado e sua conexão com o presente e o futuro.

A partir da década de 1840, a questão da mão-de-obra tornou-se um tema central no debate sobre a construção nacional. A discussão sobre a questão indígena e a escravidão negra foi intensificada pelas necessidades econômicas e pela iminente abolição do tráfico de escravos. A Revista do Instituto Histórico tornou-se um fórum privilegiado para esses debates, explorando alternativas para a questão do trabalho e seu impacto no projeto nacional. Januário da Cunha Barbosa, em um artigo pioneiro, relacionou a escravidão negra ao atraso civilizacional do país e propôs a figura do indígena como uma solução potencial para a mão-de-obra.

[...] Sua argumentação - aliás, uma posição cada vez mais presente no interior da instituição aponta no sentido de imputar à escravidão negra a responsabilidade pelo atraso do país na corrida da civilização, procurando ao mesmo tempo resgatar a figura do indígena como possível solução para a questão da mão-de-obra no país - sensibilização lenta de uma certa opinião pública para a problemática da escravidão negra e dos seus 'riscos' para o projeto nacional (Guimarães, 1988, p. 21-22)

O Colégio Pedro II, criado em 1837, foi responsável pela consolidação dos planos de estudo, introduzindo o ensino de História ao longo de suas oito séries. Esse colégio servia de modelo ao impor seu currículo para as demais escolas do império. Joaquim Manoel de Macedo, membro de IHGB e professor do Pedro II, escreveu o livro *Lições de História do Brasil* para suprir a carência de material pedagógico da época, contribuindo para a consolidação da História como disciplina escolar no Brasil

[...] o ensino de História ainda carecia de material e de metodologia que o orientasse. E foi esta a motivação de Joaquim Manuel de Macedo, também professor de História do Colégio Pedro II, para escrever o *Lições de História do Brasil* para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II [...] o ensino de História apresentaria a marca da preocupação com os métodos, delineando-se mais claramente o seu perfil como disciplina escolar (Fonseca, 2006, p. 49-50).

Com o advento da República, surgiram debates e críticas sobre o ensino de História no Brasil, a disciplina passava a ser reconhecida internacionalmente como fundamental para a formação da cidadania e da moral cívica, tornando-se obrigatória nas escolas. Esse período foi

caracterizado por um esforço para utilizar a História como uma ferramenta para inculcar um sentimento nacionalista nas gerações mais jovens, ao mesmo tempo que se buscava legitimar essa abordagem através de um rigor científico crescente.

Os avanços da História no campo científico reforçaram seu processo de laicização, conferindo-lhe novo status. Surgiram compêndios empenhados na valorização do 'sentimento nacional' que marcaram a fase de superação de uma História ligada ao sagrado. Os manuais passaram a se destacar pelo tom nacionalista, claramente ideológico, associado, contraditoriamente, ao cientificismo baseado em princípios de rigor e objetividade (Bittencourt, 1992, p. 213).

Dentro desse cenário, no início do século XX, a disciplina *Instrução Moral e Cívica* foi criada para fortalecer os sentimentos patrióticos entre os brasileiros, complementando o ensino de História. Como destaca Thais Fonseca (2006), a introdução dessa disciplina buscava romper com a sobreposição entre história sagrada e profana, promovendo a formação cidadã por meio do estudo biográfico de grandes heróis nacionais. Esses exemplos, considerados fundamentais, destacavam-se da atividade anônima das massas, direcionando-as a destinos e ideais alinhados aos valores cívicos e patrióticos. Essa abordagem, cada vez mais favorecida pelas condições políticas do período, consolidou o ensino de História como ferramenta de reforço do patriotismo.

A disciplina de História passou por reformas significativas nas décadas de 1930 e 1940, que estruturaram o currículo e definiram conteúdos. A Reforma de Francisco Campos (1931) centralizou e unificou os conteúdos e metodologias sob o controle do Ministério da Educação, resultando na perda de autonomia das escolas. Em 1942, a Reforma de Gustavo Capanema restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma, com ênfase na formação moral e patriótica. Contudo, essas reformas reduziram o espaço para o ensino de História do Brasil em favor de uma abordagem mais ampla de História Universal.

Nas décadas de 1950 e 1960, o ensino de História manteve-se influenciado por concepções tradicionais, centrando-se em grandes acontecimentos políticos e biografias de figuras importantes. Esse enfoque, alinhado ao fortalecimento de sentimentos patrióticos, consolidava uma narrativa histórica que destacava feitos heroicos e grandes eventos.

Essa abordagem, alinhada à ideia de *Historia Magistra Vitae*, considerava o estudo do passado essencial para ensinar lições valiosas para o futuro, acreditando que a compreensão dos feitos de grandes líderes e eventos históricos poderia guiar e inspirar as gerações mais jovens. A perspectiva de que a história é uma mestra da vida envolvia a crença de que os exemplos dos grandes cidadãos e os acontecimentos significativos ofereciam modelos de comportamento que poderiam ser aplicados em diversos contextos.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, a educação foi amplamente instrumentalizada como ferramenta de controle político e social, impactando significativamente o Ensino de História. Conforme analisam Piazza e Priori (2008), medidas como a implantação de licenciaturas curtas e a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais exemplificam essa estratégia. Sob o pretexto de atender às demandas industriais, o governo desvalorizou a formação crítica em favor de uma capacitação técnica rápida, visando neutralizar a capacidade reflexiva dos futuros professores e alinhando a educação ao ideário autoritário do regime. Universidades como a UFMG resistiram a essas mudanças, rejeitando licenciaturas curtas que priorizavam polivalência sobre profundidade. Os currículos impostos reforçavam uma visão linear e heroica da história, excluindo as classes populares e suas lutas. Esse modelo de ensino, alinhado à narrativa oficial, evidencia como a educação histórica foi utilizada para perpetuar estruturas autoritárias e ideológicas.

Na ditadura foi negado à História o estatuto de disciplina autônoma; aliás, ela desapareceu do currículo no primeiro grau, com a introdução dos Estudos Sociais. E só no segundo grau, numa única série, a História era obrigatória [...] a ideologia implantada à disciplina História tinha uma função determinada, isto é, formar indivíduos obedientes, subservientes e ordeiros. Cidadãos que fossem patriotas e que reproduzissem a moral estabelecida pela ideologia dos militares (Nascimento, 2016, p. 33-34).

Nos anos 1980, iniciou-se um movimento de reformulação curricular, destacando a participação de professores nesse processo. Durante a redemocratização do Brasil, o ensino de História passou por transformações refletindo as mudanças políticas da época. “[...] pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (Bittencourt, 2008, p. 102). Este período foi marcado pela busca de uma educação mais crítica e a renovação dos estudos históricos, em sintonia com os ideais democráticos.

A Lei 5.692/91 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes [...] Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam - tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento - excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país (Bittencourt, 2004, p. 40).

A LDB, de 1996, representou um marco ao propor um currículo que valorizasse as contribuições culturais, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, para a

formação do povo brasileiro. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990, foi incentivada uma abordagem interdisciplinar no ensino de História, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. A Lei 10.639/2003 ampliou esse horizonte ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visando valorizar a diversidade e promover a igualdade racial. Posteriormente, a BNCC, de 2017, estruturou o ensino de História em competências e habilidades específicas. No contexto do Novo Ensino Médio (NEM), implementado pela Lei 13.415/2017, o ensino de História passou a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dialogando com itinerários formativos.

Inúmeros desafios são observados para a educação histórica no Brasil do século XXI. Um dos principais entraves reside na formação inicial e continuada dos professores de História, que muitas vezes não contempla suficientemente as demandas colocadas pelas mudanças curriculares, como o aprofundamento em temas de diversidade e práticas interdisciplinares. A formação docente no Brasil frequentemente carece de uma articulação entre teoria e prática. Ademais, a dificuldade de acesso a recursos pedagógicos atualizados, somada à concorrência com as tecnologias digitais, o uso excessivo de telas e ao desinteresse dos estudantes, frequentemente exacerbado pelas desigualdades sociais, compromete significativamente a implementação de uma Educação Histórica transformadora.

Além disso, a precarização das condições de trabalho docente e a desigualdade estrutural no sistema educacional brasileiro representam barreiras significativas. Escolas em contextos periféricos, por exemplo, frequentemente carecem de infraestrutura básica, o que impacta diretamente o ensino de História e outras disciplinas. A implementação do NEM tem gerado críticas por priorizar conteúdos voltados para competências utilitárias ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e humanística.

Portanto, estudar a história do ensino de História no Brasil é fundamental para compreender como essa disciplina reflete e influencia os processos políticos, sociais e culturais do país. Ao revisar suas mudanças, rupturas e permanências, é possível identificar os desafios enfrentados por professores e estudantes em diferentes períodos históricos. Além disso, tal análise permite entender como as leis, os currículos e as práticas pedagógicas foram moldados por interesses ideológicos.

## **1.2 Educação Histórica**

A Educação Histórica deve atuar para além da memorização, enfatizando a análise crítica e a compreensão profunda da história humana. Este enfoque permite aos estudantes

não só aprender sobre eventos históricos, mas também desenvolver habilidades de questionamento, análise e interpretação crítica, promovendo uma compreensão abrangente dos processos históricos. Após inúmeras pesquisas e obras públicas sobre o tema

[...] a área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico, que tem como objeto principal as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores). É uma área que se constitui na confluência de vários saberes: Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada (DONOVAN; BRANSFORD); Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno; Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas; Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva (Barca, 2012, p. 38-39).

A aprendizagem histórica terá êxito a partir do envolvimento ativo dos alunos e professores na construção do conhecimento histórico promovendo uma visão pluralista, multi temporal e com o diálogo com as diferentes interpretações sobre os eventos históricos. Ao centro da Educação Histórica, encontra-se a preocupação com o modo como os estudantes aprendem História, orientam-se temporalmente, e desenvolvem uma consciência histórica.

A pesquisa em Educação Histórica, portanto, centra-se nas estratégias de aprendizagem histórica, exigindo um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos. Assim, essa abordagem reconhece que, embora os estudantes tragam consigo conhecimentos históricos advindos de diversas fontes, é através da análise e interpretação crítica dessas fontes – que devem ser vistas como evidências - que tal conhecimento é refinado. Assim, a Educação Histórica não somente aprofunda a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também, os prepara com ferramentas para compreender e navegar as complexidades do presente.

A importância de contextualizar os conteúdos e promover a participação ativa dos estudantes no processo de análise histórica é um dos pilares desta abordagem. Ao fazer isso, estimula-se o despertar de um pensamento crítico, fundamental para a interpretação dos acontecimentos históricos e para a compreensão das múltiplas perspectivas que esses eventos podem representar. Tal processo reflete uma visão da história como dinâmica, inserida no tempo presente, sujeita a múltiplas interpretações e reconstruções.

Então por que estudar história? Ao contrário da Física ou da economia, a história não é um meio de fazer previsões exatas. Estudamos história não para conhecer o futuro, mas para ampliar nossos horizontes, para compreender que nossa situação atual não é nem natural nem inevitável e que, consequentemente, temos muito mais possibilidades diante de nós do que imaginamos. Por exemplo, ao estudar como se deu a dominação dos africanos pelos europeus podemos entender que não há nada de natural ou inevitável na hierarquia racial e que o mundo podia perfeitamente ter uma conformação diferente (Harari, 2020, p. 289)

O campo do ensino de história no Brasil, a partir do final dos anos 70, é marcado por grandes mudanças e um período significativo de inovação pedagógica e intensificação da pesquisa em educação histórica. Esse movimento reflete um reconhecimento crescente da complexidade do ensino de história, que vai além da transmissão de conhecimentos factuais, abraçando uma abordagem que promove o pensamento crítico, a reflexão sobre a prática do ensino e a formação de professores com base em perspectivas teórico-metodológicas inovadoras.

O ensino de história é tomado como objeto de pesquisa no Brasil, com maior intensidade, a partir do final da década de 70 e início da década de 80 do século XX. Nesse contexto, marcado pelo processo político de redemocratização que levou ao fim do regime militar (1964-1985), professores de história de escolas públicas e privadas começaram a desenvolver uma série de experiências em suas salas de aula retomando antigos recursos didáticos como os jornais, porém partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas [...] A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - implementado em 1988 [...] e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História - criado em 1993 [...] Os encontros propiciam o debate, a reflexão e a difusão de conhecimentos sobre as problemáticas do ensino de história nos diferentes níveis e espaços; os processos formativos; à história da disciplina; às políticas públicas; os saberes e práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História (Germinari, 2011, p. 54-55).

A inserção do Brasil no debate internacional sobre Educação Histórica, especialmente através do intercâmbio de ideias com pesquisadores da França, Alemanha, Inglaterra e Portugal, destaca o caráter global das questões que permeiam o ensino de história. Este diálogo tem contribuído para a incorporação de conceitos como Consciência História, Literacia Histórica e ideias de segunda ordem, essenciais para o desenvolvimento de uma competência histórica que permite aos alunos entender o mundo historicamente e aos professores conduzirem esse processo.

Nos últimos anos, historiadores e antropólogos têm discutido, questionado e ampliado o conceito de identidade, associando-o à ideia de pluralidade cultural e contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais anteriormente negligenciados em nossa historiografia. Essa reflexão é crucial no contexto do ensino de história, onde a formação da identidade histórica dos estudantes desempenha um papel fundamental na sua compreensão do mundo e de si mesmos.

De acordo com Azevedo e Almeida (2009), destacam que a identidade, antes vista como estática, passou a ser entendida como dinâmica, transformada pela experiência e pelas relações sociais. Antropólogos reconheceram as mudanças contínuas nas estruturas culturais, enquanto historiadores valorizaram o cotidiano e as crenças de grupos marginalizados, entendendo-os como agentes históricos. No ensino de História, a identidade deve ser abordada

considerando a diversidade e a complexidade das experiências humanas, incluindo narrativas de grupos subalternos. Essa abordagem contribui para a formação de identidades históricas mais plurais e inclusivas entre os estudantes.

A educação histórica no Brasil tem sido palco de intensas discussões sobre a necessidade de incorporar uma abordagem multicultural que reconheça e valorize as diversidades étnico-raciais. Compreender a diversidade étnico-racial requer uma análise contextualizada das condições sociais, econômicas e culturais. Permite-se, assim, que os estudantes vejam a história não apenas como uma sequência de eventos, mas como um processo complexo influenciado por múltiplas variáveis. A educação histórica, portanto, deve integrar a análise das estruturas de poder, das relações econômicas, os aspectos culturais e as questões regionais que moldam a experiência humana.

[...] uma das preocupações centrais dos educadores contemporâneos deveria ser o desenvolvimento de currículos e pedagogias atentas às especificidades em termos de raça, classe, geração e etnicidade. Reafirmando que tais especificidades são construções sociais e culturais, e como tais relacionadas a estruturas assimétricas de poder e privilégio [...] uma noção mais ampla dos processos históricos não deve ser completamente abandonada pelos educadores. Não há dúvidas de que as questões locais da escola, e até mesmo individuais dos alunos, são primordiais e devem ser privilegiadas nas práticas pedagógicas que aceitam o desafio de lidar democraticamente com a pluralidade e as diferenças. Mas é igualmente relevante termos em mente que a diversidade, seja ela determinada por relações étnicas ou de classe, pode ser sempre mais bem compreendida se pensada como parte de contextos sociais mais amplos, que envolvem padrões econômicos e valores culturais diversos (Viana, 2009, p. 103).

Com base no exposto, ressalta-se que a Educação Histórica é um campo que transcende a simples transmissão de fatos, promovendo a formação de sujeitos críticos, construção de identidades e conscientes de sua inserção no tempo e espaço. Os historiadores-docentes são desafiados a integrar múltiplas perspectivas, valorizando narrativas de grupos marginalizados e contextualizando a diversidade de experiências humanas. Assim, a Educação Histórica contribui para a formação de cidadãos capazes de interpretar o passado e compreender a complexidade do presente. Isso fortalece uma educação pluralista e democrática, essencial para a construção de uma sociedade mais solidária.

A história é frequentemente descrita como a ciência do tempo humano, uma disciplina que se debruça sobre as complexas interações entre eventos e períodos ao longo do tempo. No entanto, a concepção de tempo na historiografia é tudo menos estática; ela varia significativamente através de diferentes períodos e perspectivas históricas. Para Gattinara (2018), “sobra a história, que seria mais propriamente uma ciência humana do tempo, ou antes, uma ciência do tempo humano. Mas, para os historiadores, o tempo tem sido um postulado e uma condição muito mais que um objeto de pesquisa crítica”. Ao estudar o tempo

humano, a história revela as diversas maneiras pelas quais diferentes épocas e culturas percebem e interpretam o tempo, demonstrando que ele não é uma entidade homogênea, mas sim um conceito multifacetado.

O que é tempo histórico? Responder à pergunta é uma das tarefas mais desafiadoras no campo da História. O tempo histórico é uma abstração complexa, permeada por diferentes interpretações e compreensões, o que torna a resposta a essa questão uma problemática complexa e requer demasiado aprofundamento na Teoria da História. [...] “Pois as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si” (Koselleck, 2016, p. 13). Assim, a relação entre presente, passado e futuro é intrínseca à construção do tempo histórico, que se manifesta de maneiras diversas nas narrativas historiográficas.

Na atualidade, vivemos um processo de aceleração do tempo, rápidas mudanças tecnológicas, profissões surgem e desaparecem em poucos anos. As pressões neoliberais no capitalismo tardio exigem a flexibilização e adaptação dos trabalhadores para lidar com as mudanças em curso. “Se há uma certa unidade do capitalismo, da Itália do século XIII até o Ocidente de hoje, ela deve ser creditada, em primeira instância, à sua plasticidade a toda prova, concluía Fernand Braudel: à sua capacidade de transformação e de adaptação” (Hartog, 2013, p. 10). O *presentismo*, conceito que é discutido por Hartog, nos fornece algumas explicações para esse processo de rupturas e transformações que passamos na atualidade. Longe de esgotar as possibilidades de entendermos o estágio atual que nossa sociedade está passando, vivemos no atual regime de historicidade, em que há uma predominância do tempo presente sobre o passado e o futuro.

Hartog destaca que o tempo se tornou um tema central para os historiadores nas últimas décadas. Ele aborda o conceito de ‘regime de historicidade’, que se refere à forma como uma sociedade trata seu passado e sua relação com o tempo. O autor identifica o presentismo como um regime de historicidade contemporâneo, caracterizado por uma ênfase no presente em detrimento do passado e do futuro. Essa abordagem gera uma ‘crise do tempo’, com uma dispersão de estudos e perspectivas, mas também permite dar voz a diferentes experiências temporais (Gattinara, 2018).

A crise dos tempos e da humanidade transportada para a realidade escolar brasileira, aponta para “um dos ingredientes da crise de legitimidade da história escolar, a qual pode ser percebida, por exemplo, no fato de o ensino de história ter deixado de ser um componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio” (Mendes, 2020, p. 117). No campo do Ensino de História, a ênfase no presentismo pode nos trazer aspectos positivos e

negativos. Por um lado, o presentismo permite que os estudantes se relacionem mais facilmente com os eventos e temas contemporâneos. Além disso, essa abordagem possibilita dar voz a diferentes experiências temporais, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre a diversidade da temporalidade histórica. No entanto, a crise do tempo também pode levar a uma dispersão de estudos e perspectivas, negligenciando contextos históricos importantes e contribuindo para uma visão superficial dos processos históricos

Na busca incessante pelo entendimento do passado, a historiografia contemporânea enfrenta o desafio de transcender a visão tradicional de tempo: uma entidade única, linear e universal. Ao mergulhar nas profundezas de um oceano temporal, as múltiplas históricas coexistem em correntes, cada uma carregando suas próprias histórias, ritmos e direções. O que se observa, como afirma Salomon (2018, p. 9), ao desenvolver o conceito de ‘Heterocronia’ é que

o tempo histórico pluralizou-se. Ele declinou do singular por meio do qual os historiadores habituaram-se a reconhecê-lo e irrompeu em novas formas, múltiplas, variadas, policrônicas. Era preciso, a partir de então, apresentá-lo no plural e procurar falar em 'tempos históricos'. A multiplicidade temporal tornou-se então um problema historiográfico incontornável, pois a consciência do desmoronamento de um tempo único, homogêneo e linear apresentou inúmeros desafios ao pensamento historiográfico. Desafios epistemológicos inadiáveis, pois não era mais possível fundar a história em um tempo uniforme, sem matizes, monocrônico. Ao mesmo tempo, a pluralidade de histórias e de temporalidades não podia mais ser homogeneizada nas histórias globais ou gerais da civilização.

Ao discorrer sobre as perspectivas da heterocronia, Salomon (2018) destaca que esse conceito amplia a compreensão do tempo histórico e exige reavaliações metodológicas na historiografia. Inicialmente ligado à biologia para explicar variações evolutivas e à psicologia para discutir o desenvolvimento infantil, Michel Foucault expandiu o termo ao aplicá-lo à coexistência de diferentes períodos e estilos em um mesmo espaço. Em ‘A Arqueologia do Saber’, Foucault propõe uma abordagem estratigráfica, onde períodos históricos coexistem como camadas independentes ou interligadas. Essa perspectiva desafia narrativas lineares, ressaltando a complexidade do tempo histórico e promovendo uma visão mais abrangente e multifacetada dos processos históricos.

Ao considerar a heterocronia como um aspecto intrínseco da realidade histórica, abrimos novas avenidas para a compreensão da complexidade do passado. Esta abertura temporal permite uma historiografia mais inclusiva e representativa, reconhecendo a diversidade de experiências temporais que coexistem dentro das sociedades. Torna-se possível entender, assim, que a heterocronia, como conceito e prática, revela a riqueza das múltiplas temporalidades e oferece um quadro robusto para questionar e redefinir a linearidade temporal

na historiografia tradicional.

Alguns questionamentos são essenciais para a Educação Histórica contemporânea. Como romper com a estrutura linear e cronológica do Ensino de História? Como romper com conteúdos que reforçam o eurocentrismo? Como tornar as aulas de História espaços de resistência à abordagem colonial? As respostas são complexas e exigem um exame das situações específicas no contexto da cultura escolar.

Assim, através de uma reflexão crítica, é possível perceber como a aula de História muitas vezes se limita a uma narrativa linear e reducionista. Essa narrativa não permite questionamentos nem reflexões por parte dos alunos, transformando a aula em uma prisão que sustenta a colonialidade do tempo.

O autor Nelson Mullet Pereira (2018), apresenta o conceito de colonialidade do tempo que permite pensar o que se faz no ensino de História. Precisamos compreender a existência de uma colonialidade do tempo que impõe limites à experiência histórica em sala de aula, baseada em narrativas lineares e eurocêntricas. Desse modo, o autor argumenta que descolonizar o ensino e a aula de História é um desafio que envolve resistir à colonialidade do tempo e criar espaços de aprendizagem que permitam diferentes temporalidades e representações. A aula de História deve ser um lugar plural onde circulam saberes, memórias, narrativas e histórias. É importante reconhecer que não existe um único saber. A abertura para a negociação e o diálogo com as diferentes perspectivas enriquece a experiência de aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais ampla e plural da História.

Além disso, conforme pensa o autor, é necessário desconstruir os dualismos e o evolucionismo que sustentam a visão eurocêntrica da História, que estabelece hierarquias entre o tradicional e o moderno, o racional e o mítico, o primitivo e o civilizado. Os dualismos criam uma visão binária e avaliativa do mundo, marginalizando outras culturas e povos. O evolucionismo vê o presente como o mais importante e evoluído, criando uma visão moralizante do passado.

A colonialidade do tempo criou formas específicas de medir e vivenciar o tempo, que foram universalizadas e naturalizadas, levando a uma visão privilegiada do tempo que foi conquistada por e para os brancos por meio de um processo de colonialidade de conhecimento, poder e vida. Dessa maneira, os professores de História devem romper com a colonialidade do tempo.

Isso requer o estilhaçamento da colonialidade do tempo, a fim de abrir a aula de História para práticas, cosmologias, formas de vida latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, africanas... Cessam, portanto, o dualismo e o evolucionismo. Cessam os fundamentos de uma História moral e etnocêntrica, que julga o outro a

partir de seus padrões de modelos de experienciar o tempo (Pereira, 2018, p. 32-33).

Portanto, o ensino de História deve promover uma visão intercultural e intergeracional do tempo, que vá além da perspectiva eurocêntrica dominante. Isso envolve reconhecer a importância das histórias e experiências das comunidades tradicionais, dos movimentos sociais, dos indivíduos marginalizados, valorizando a sabedoria ancestral, as lutas políticas e sociais como fonte de conhecimento para a compreensão da humanidade. Integrar essas vozes historicamente silenciadas enriquece a compreensão dos alunos sobre a diversidade das vivências humanas ao longo do tempo.

Koselleck (2016) analisa a expressão *Historia magistra vitae*, que, apesar de seu valor semântico variável ao longo do tempo, influenciou a forma como os historiadores entendiam e produziam seus trabalhos. Essa abordagem magistral da história, no entanto, frequentemente negligencia as contribuições das massas e as dinâmicas sociais mais amplas, focando predominantemente nas elites e em narrativas heroicas. Isso pode resultar em uma visão muitas vezes simplificada, unidimensional e cronológica da história, que pode esconder a complexidade dos processos históricos e a diversidade de experiências humanas.

Ressignificando a frase *Historia Magistra Vitae*, o autor Jorn Rüsen, sugere que a ciência do aprendizado histórico, pode revelar aos historiadores as conexões intrínsecas entre história, vida prática e aprendizado, conferindo um novo valor à expressão história mestra da vida. A lógica da narrativa exemplar, encapsulada pela frase *Historia Magistra Vitae*, estende o campo da experiência temporal além dos limites da tradição, dos líderes políticos e dos grandes eventos históricos. A história tem a missão de ser útil e que o historiador atinge esse objetivo escrevendo a verdade e dando vozes aos silenciados. A história dita as regras da vida humana acumulando experiência além do horizonte de uma única vida. A História é mestra da vida. (Schmidt, Barca e Martins, 2010)

O termo original *literacy*, em tradução literal 'literacia', ainda não está presente nos dicionários de língua portuguesa, o termo pode ser traduzido como "letramento" ou "alfabetização". Nesse contexto, a literacia histórica está interessada em desenvolver o letramento dos estudantes em termos, conceitos leitura e interpretação específicas da disciplina de história. Além disso, é crucial que os indivíduos sejam competentes em narrar a história de forma coerente, contribuindo para a construção de suas identidades históricas e sua visão de mundo. Essa competência histórico-linguística permite uma compreensão mais profunda e precisa dos textos históricos, facilita a análise crítica e promove uma comunicação mais eficaz de ideias complexas dentro do campo da história.

A palavra *literacia* é uma experiência ausente nos dicionários de língua portuguesa. Para se chegar a alguns indicativos do que significa ter uma *literacia histórica*, é importante retomar a ideia de Rusen (2001) de que a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Neste ponto, aparece um encaminhamento da *literacia histórica*, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto (Schmidt, 2009, p. 14-15)

Dessa forma, a citação de Schmidt (2009) destaca que o letramento (*literacia*) histórico envolve a capacidade de dar significado ao tempo. A aprendizagem histórica tem como necessidade desenvolver operações mentais que permitam aos indivíduos entender e comunicar sua própria história de maneira consciente. Este processo de construção narrativa é fundamental para transformar o conhecimento histórico em autoconhecimento, permitindo que os indivíduos vejam o passado como algo histórico e significativo, e não apenas como um conjunto de eventos práticos ou irrelevantes.

O conceito de Letramento Histórico é fundamental para o campo da Educação Histórica, desafiando abordagens tradicionais e propondo uma reinterpretação do ensino de História que enfatiza a compreensão profunda, crítica e reflexiva dos estudantes sobre o passado. Este conceito emerge como uma resposta às limitações do modelo educacional tradicional, propondo em vez disso alicerces na disciplina de História que interage com as estratégias de ensino, permitindo aos alunos navegar pela complexidade da análise histórica. Diante desse cenário, Schmidt argumenta que

As preocupações da Educação Histórica com as questões relacionadas aos princípios e finalidades do ensino de História, não podem ser identificadas com algumas proposições atuais, centradas na problemática da aprendizagem, e que têm como suporte teorias educacionais do tipo "aprender a aprender". Pelo contrário, a adesão da Educação Histórica e essas preocupações, está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência pois, no caso de professores de História, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles vêem sua estrutura interagem com estratégias de ensino (Schmidt, 2009, p. 10).<sup>3</sup>

A *literacia histórica* emerge como um conceito central nessa nova Educação Histórica. Para Downey e Long (2015), trata-se de uma competência que envolve a habilidade de interpretar e relacionar fatos históricos ao presente. Para desenvolver essa competência, é fundamental o uso de fontes primárias no ensino de história. Essa prática se alinha com a tendência de muitos professores de depender menos de livros didáticos e mais de fontes

---

<sup>3</sup> SCHMIDT, M. A. *Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI.* História & Ensino, v. 15, 2009, p. 10.

primárias, enfatizando o pensamento histórico em detrimento do aprendizado mecânico. Ensinar os alunos a pensar historicamente é outro pilar dessa nova pedagogia. Isso envolve ajudá-los a entender conceitos como mudança e continuidade, causa e efeito, e a natureza interpretativa da história.

Um dos principais desafios relacionados ao Ensino de História é a dificuldade que os estudantes enfrentam em entender a natureza narrativa da história, muitas vezes percebendo-a como um conjunto de explicações únicas e definitivas para os eventos do passado. Dessa forma, o trabalho com fontes históricas variadas assume um papel fundamental, permitindo que os estudantes entrem em contato com múltiplas versões dos acontecimentos históricos e, por meio dessa pluralidade, desenvolvam uma compreensão mais complexa e matizada do passado, bem como do presente. Por meio da articulação entre percepção, interpretação e orientação temporal, os estudantes aprendem a ver suas ações e as relações humanas sob uma perspectiva histórica, enriquecendo assim sua capacidade de compreender e atuar no mundo.

Para superar esses desafios, é essencial uma formação contínua e robusta para os professores de história. Eles precisam estar equipados não apenas com o conhecimento histórico, mas também com estratégias pedagógicas eficazes que promovam a alfabetização histórica. Isso inclui a capacidade de selecionar e utilizar fontes primárias de maneira que engajem os alunos e desenvolvam suas habilidades de pensamento crítico.

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente [...] Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, toma-se fundamental entender as crianças e os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (Schmidt, 2009, p. 11)

A literacia histórica não deve ser vista apenas como uma habilidade acadêmica, mas como uma habilidade vital para a cidadania. Exige um domínio não só do conteúdo histórico, mas também das habilidades interpretativas e narrativas que permitem aos estudantes fazer sentido do passado de maneiras que são relevantes e aplicáveis à sua própria experiência e contexto.

[...] pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de, segundo Lee (2008) realizar algumas coisas como: ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado; um conhecimento

de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas e de ideias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível; Como afirma Lee (2008), "se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirir algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados. (Schmidt, 2009, p. 17-18)

As pesquisas de Lee (2006) e Schmidt (2009) dialogam no sentido de que a literacia histórica envolve um conjunto de competências que permitem ao estudante aplicar esse entendimento de maneira prática e relevante no presente. A capacidade de ‘dar sentido ao passado’, como menciona Lee, é fundamental para que o conhecimento histórico seja útil e aplicável nas decisões diárias, na compreensão das trajetórias humanas e no entendimento das mudanças e permanências de nossa sociedade. Este tipo de educação prepara os estudantes para enfrentar questões contemporâneas com uma perspectiva crítica, mostrando que ser historicamente letrado é, de fato, uma habilidade vital para o exercício da cidadania e para uma possível harmonia humana no mundo.

Considerando essa perspectiva, torna-se essencial promover o letramento histórico nas aulas. Ao trabalhar com fontes primárias, como cartas, pinturas ou relatos orais, os estudantes são incentivados a dar sentido ao passado. Por exemplo, ao analisar documentos sobre a luta pelo direito ao voto feminino, como discursos de sufragistas, manchetes de jornais da época ou mesmo textos que reproduzam preconceitos contra as mulheres, podemos identificar continuidades e mudanças nas questões de gênero, relacionando-as aos debates contemporâneos, incluindo a desconstrução de discursos falsos, como a chamada ‘ideologia de gênero’. Essa prática desenvolve habilidades narrativas e interpretativas, permitindo que os alunos construam uma visão histórica fundamentada e não baseadas em *fake news* ou no senso comum. Dessa forma, o letramento histórico prepara os estudantes para compreenderem as complexidades sociais e tomarem decisões com base nas pesquisas científicas.

Em síntese, este capítulo apresentou um panorama conceitual e teórico sobre os fundamentos da Educação Histórica, da Consciência Histórica e do Letramento Histórico como eixos centrais para a renovação crítica do ensino de História. Discutiui-se como a Educação Histórica se diferencia de abordagens tradicionais ao priorizar a construção de sentidos sobre o tempo, a problematização das narrativas e o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos. Analisou-se o papel formativo da consciência histórica na articulação entre passado, presente e futuro, assim como a importância do letramento histórico para o desenvolvimento da leitura crítica de fontes e da produção de narrativas com significado. Defendeu-se, ao longo do texto, que essas categorias são fundamentais para a formação de

professores comprometidos com práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de enfrentar o racismo e outras formas de exclusão no ambiente escolar e na sociedade.

### **1.3 Contribuições da Teoria da Consciência Histórica para o Ensino de História**

A consciência é uma característica distintiva da experiência humana, influenciada profundamente pelo desenvolvimento biológico, histórico e social. "Percepções, individualidade, linguagem, ideias, significado, cultura, escolha (ou livre arbítrio), moral e ética, todos existem em decorrência do funcionamento cerebral" (Campos, Santos e Xavier, 1997, p. 181) A evolução moldou não apenas nossa fisiologia, mas também a complexidade de nossos processos mentais. A consciência abrange a capacidade de reflexão, autopercepção e interação com o ambiente de maneira significativa.

A autorreflexão distingue os humanos de outras espécies, sendo uma forma avançada de autoconsciência. Leary e Buttermore (2003) destacam que, embora algumas espécies possuam autoconsciência rudimentar, apenas os humanos conseguem pensar sobre si mesmos de maneira deliberada e abstrata. Essa habilidade permite planejar, antecipar ações, considerar opções e experimentar emoções relacionadas ao passado ou futuro. A consciência, definida como a capacidade de se perceber como objeto de atenção, é essencial para criar representações simbólicas de si, como autoconceitos e identidade, abrangendo categorias, papéis e traços usados para autoavaliação.

A consciência, definida como a autopercepção e interação com o ambiente, permite ao indivíduo refletir sobre si e os outros, integrando informações para respostas adaptativas. Essencial para habilidades cognitivas como tomada de decisão e resolução de problemas, a consciência também constrói identidade e senso de continuidade no tempo. Além de orientar comportamentos imediatos, ela promove a compreensão de ações próprias e alheias, sendo fundamental para a experiência humana e a interação social.

Essas informações, armazenadas no sistema nervoso do indivíduo sob a forma de modificações nas conexões entre seus elementos constituintes (as células nervosas), promovidas pela história de interação do indivíduo com o ambiente, envolvem um processo de contínua categorização da informação de modo a identificar um estímulo ou ação e, com base nessa identificação, controlar o comportamento. Essa concepção da memória como um processo de categorização da informação no sistema nervoso envolve a habilidade para desenvolver conceitos que, por sua vez, facultam a realização de inferências sobre um dado contexto (Campos, Santos e Xavier, 1997, p. 186)

Portanto, a consciência, além de orientar o comportamento e integrar informações para a adaptação ao ambiente, é sustentada por processos de categorização e armazenamento de informações no sistema nervoso, permitindo a construção de conceitos e inferências. Essa

base neuro cognitiva conecta-se diretamente aos estudos sobre a formação da consciência, que investigam se desenvolvimento ao longo da trajetória humana. Assim, compreender a relação entre os mecanismos biológicos e os aspectos simbólicos da consciência enriquece a análise de suas implicações na cultura, na história e na educação.

Dessa maneira, os estudos sobre a formação da consciência são cruciais para entender a aprendizagem humana. Investigar a consciência ao longo da trajetória humana, como evidenciado pelos adornos corporais e rituais de sepultamento, revela o desenvolvimento da autorreflexão e do simbolismo, fundamentais para a cultura. Da mesma forma, a pesquisa sobre a consciência histórica aborda a compreensão da relação entre passado, presente e futuro, essencial na formação de identidades. Essas pesquisas são vitais para a educação, pois mostram como a história e a autorreflexão moldam nossas capacidades cognitivas e sociais, proporcionando uma visão abrangente acerca das práticas educativas.

As pesquisas sobre consciência histórica constituem um campo de estudo que se originou na Alemanha no contexto da reunificação do país. Esses estudos, fundamentados na epistemologia da história e historiografia, focam em princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica. Eles representam um esforço para entender como os jovens percebem e interpretam a história, integrando-a em suas visões de mundo.

As pesquisas sobre consciência histórica de jovens tiveram origem na Alemanha, no contexto da unificação entre a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA). No início da década de 1990, mudanças estruturais transformaram o cenário político internacional levando à reorganização da economia mundial. Os principais acontecimentos foram o fim da guerra fria com o colapso do bloco socialista e conseqüente desintegração da URSS e a unificação da Alemanha simbolizada pela queda do Muro de Berlim [...] As concepções de ensino de História tinham como base conceitos didáticos diferentes, os quais geravam práticas de ensino e pesquisa diferentes. Diante da realidade da unificação, professores e pesquisadores dos dois Estados tiveram que encontrar um modo de ensino e aprendizagem de História adequada à nova situação política e social (Germinari, 2011, p. 61).

A diferenciação na didática da história entre a Alemanha Oriental e Ocidental pós-reunificação evidenciou abordagens distintas à educação histórica, refletindo necessidades divergentes de formação de professores e práticas educativas. A consciência histórica tornou-se um conceito chave, enfatizando a compreensão da relação entre passado, presente e futuro. O conceito de consciência histórica, central na formação dos estudantes alemães e promovido nos trabalhos de Jörn Rüsen, reflete uma preocupação profunda em compreender como as narrativas históricas influenciam a orientação temporal e identitária dos indivíduos.

A categoria 'consciência histórica' foi incorporada com o objetivo principal de formação histórica dos estudantes alemães. Esta categoria foi referenciada principalmente nos estudos do filósofo da história alemão Jörn Rüsen. Para este

autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos (Germinari, 2011, p. 62).

A emergência das pesquisas sobre consciência histórica de jovens, originárias da Alemanha e da necessidade de confrontar as realidades de uma nação recém-unificada, marca um ponto de inflexão significativo na educação histórica. Esses estudos evidenciam uma transição da percepção da história como uma disciplina estática para uma abordagem mais dinâmica, enfatizando a relação complexa entre passado, presente e futuro na formação da identidade individual e coletiva.

Observamos duas categorias centrais para o Ensino de Histórica: a formação da consciência histórica e a ampliação da Didática da História para além dos espaços escolares. Nesse sentido, a formação histórica transcende o espaço escolar e abrange museus, arquivos, mídias e até o meio familiar, com a necessidade de integrar experiências culturais diversificadas ao processo educacional.

A aquisição da consciência histórica desempenha um papel fundamental na educação de cidadãos, capacitando-os a compreender e engajar-se de forma significativa com os desafios de sua realidade local e global. “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social” (Barca, 2012, p. 40). Assim, a interiorização da informação histórica transforma-se em um recurso cognitivo essencial, que permite ao indivíduo navegar as complexidades do mundo moderno com uma perspectiva informada e crítica.

[...] a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora [...] é a representação de continuidade, que o autor define como a íntima interdependência entre passado, presente e futuro e que serve à orientação da vida humana prática atual. Ou seja, "a narrativa histórica torna presente, o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro. Os critérios determinantes das representações de continuidade formam a terceira condição da narrativa como operação intelectual decisiva para a constituição da consciência histórica. (Schmidt, 2009, p. 16)

A narrativa histórica, nesse contexto, emerge como uma operação intelectual indispensável para conferir sentido ao passado, articulando-o às demandas do presente e às projeções para o futuro. Essa continuidade temporal, essencial na argumentação de Schmidt, é

compreendida como a interdependência entre as dimensões temporais, onde o passado é reinterpretado à luz das necessidades atuais, permitindo que o presente e o futuro sejam percebidos como parte de um processo integrado.

A lembrança interpretativa é um elemento central para a formação da consciência histórica, pois busca dar sentido às experiências temporais à luz das necessidades do presente e não apenas de forma literal em um passado estático. Nesse processo, o ato de recordar é guiado por questões atuais que exigem respostas, tornando o passado relevante e funcional. Essa característica reflete a natureza pragmática da consciência histórica, que busca estabelecer uma continuidade temporal para oferecer orientação prática, permitindo que o indivíduo compreenda suas ações atuais em uma perspectiva histórica mais ampla.

A teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen oferece um arcabouço teórico robusto para o ensino de história, propondo uma ligação entre a história acadêmica e a prática pedagógica. Essa teoria é central para a compreensão de como o conhecimento histórico pode ser utilizado para formar identidades e orientar os indivíduos no tempo. A consciência histórica, conforme proposta por Rüsen, permite a construção de memórias e identidades ao longo do tempo, sendo um elemento vital no ensino de história. Essa abordagem possibilita uma renovação no campo dos estudos históricos e didáticos, promovendo uma maior integração entre o conhecimento histórico e a vida prática.

[...] a teoria da história de Rüsen suscita diferentes possibilidades de pesquisa, sobretudo na área de história e seu ensino. Após um trabalho de revisão de literatura acerca da recepção do pensamento deste teórico para os estudos desenvolvidos no Brasil, Barom [2015] sintetizou as contribuições de Rüsen em cinco aspectos: 1] articula o pensamento histórico regulado cientificamente com a vida prática, favorecendo à construção individual ou coletiva de orientação no tempo; 2] refuta a ideia de história como literatura ou ficção, embora reconheça a produção narrativa como meio de atribuição de sentido à experiência histórica; 3] abre espaço ao conceito de cultura histórica, permitindo, desse modo, o reconhecimento de outras formas de pensar a sociedade historicamente; 4] amplia a concepção de Didática da História; e 5] valoriza as ideias dos estudantes por meio do desenvolvimento da competência narrativa (Reis, 2020, p. 76)

O primeiro aspecto permite que estudantes construam sua própria orientação no tempo. Por exemplo, ao discutir as transformações do trabalho ao longo da Revolução Industrial, podemos incentivar os alunos a relacionarem essas mudanças com seus contextos atuais, como a precarização do trabalho e a substituição de trabalhadores por novas tecnologias, incluindo a inteligência artificial. Essa prática promove uma reflexão sobre o passado e ajuda a entender desafios contemporâneos, desenvolvendo a capacidade de interpretar o tempo histórico e situar-se nele.

Rüsen refuta a ideia de que a história é meramente literatura ou ficção, embora

valorize a narrativa como um meio de dar sentido à experiência histórica. Em sala, podemos trabalhar com documentos históricos, como cartas ou decretos, para demonstrar a base factual dos eventos. Assim, os alunos podem compreender que as narrativas históricas são fundamentadas em evidências, contudo são interpretadas a partir de diferentes perspectivas acerca das fontes.

O terceiro aspecto aborda o conceito de cultura histórica, o autor reconhece que existem diversas formas de pensar historicamente. Nas aulas, é possível explorar culturas indígenas e afro-brasileiras, analisando suas memórias e tradições orais como fontes legítimas de conhecimento histórico. Por exemplo, ao estudar a resistência quilombola, os alunos podem debater a forma como essa história é narrada, reconhecendo os conflitos, contradições e a pluralidade de olhares sobre o tema.

Ampliar a concepção de Didática da História e integrá-la a questões que conectam passado, presente e futuro, permite que temas atuais sejam explorados a partir de suas raízes históricas, promovendo conexões significativas entre os eventos e os desafios contemporâneos. Planejar uma aula sobre o meio ambiente, por exemplo, pode incluir impacto das revoluções agrícolas, os problemas fundiários e a análise histórica de políticas ambientais. Essa abordagem conecta os estudantes com problemas atuais, como mudanças climáticas, e demonstra que a história pode ser um instrumento para compreender e agir no mundo, tornando o ensino mais significativo.

Por fim, o desenvolvimento da competência narrativa valoriza as ideias dos estudantes, incentivando-os a criar suas próprias narrativas históricas. Durante uma atividade prática, os alunos podem escrever relatos imaginando a vida cotidiana em diferentes períodos, como no Brasil Colônia. Isso pode ser utilizado para diagnosticar o conhecimento prévio ou a aprendizagem após as aulas. Essa prática estimula a criatividade, pensamento crítico e a capacidade de síntese, permitindo que eles interpretem o passado com base em evidências e atribuam significado pessoal às histórias estudadas, consolidando sua aprendizagem histórica.

A competência narrativa é uma manifestação integral da consciência histórica, envolvendo conteúdo, forma e função. O conteúdo implica a habilidade de reconhecer o passado em sua singularidade e esta habilidade é chamada de ‘competência da experiência’. A forma refere-se à capacidade de analisar temporalidades distintas, denominada ‘competência de interpretação’. A função, ou ‘competência de orientação’, permite usar a compreensão temporal como guia para ações cotidianas, conectando lembranças e experiências temporais.

[...] pode-se afirmar que a "competência narrativa" é a expressão da forma, do conteúdo e da função da consciência histórica. O conteúdo é a capacidade de

aprender a olhar o passado e vê-lo em sua especificidade temporal, de distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança. Esta capacidade é também chamada "competência da experiência". A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o presente e o futuro, por meio da concepção de um todo temporal significativo que abranja todas as dimensões do tempo. Trata-se da "competência de interpretação" que possibilita traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro. A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente e futuro) como guia de ação na vida diária. Trata-se da competência de orientação [...] a narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre a lembranças para interpretar as experiências (Schmidt, 2009, p. 15).

Além de uma forma de organizar o tempo, a competência narrativa também atua como uma ferramenta para compreender e agir no mundo. A competência da experiência (conteúdo) reconhece as diferenças e as conexões entre passado e presente. O conteúdo é o ponto de partida para o estudante reconhecer o passado em sua especificidade, e então, atribuir significado a partir das experiências humanas ao longo do tempo. A competência da interpretação (forma) é a habilidade de integrar os tempos históricos em uma narrativa que tenha relevância. Essa competência de interpretação possibilita a análise das diferenças temporais e a construção de uma continuidade histórica. A competência de orientação (função) atua como um guia para a ação prática porque integra o todo temporal, permitindo ao indivíduo compreender e agir de maneira fundamentada. Essa competência transforma a narrativa histórica em um instrumento essencial para a tomada de decisões conscientes.

Compreender o tempo como um elemento que orienta ações e decisões no mundo contemporâneo torna-se fundamental. A narrativa histórica organiza e constrói significados a partir das experiências passadas, a consciência histórica amplia essa visão, ao conectar identidade, memória e a busca por direção, ajudando os indivíduos a compreender seu papel no mundo e a agir de forma fundamentada.

O autor Luís Fernando Cerri (2011) tem se dedicado a pesquisar sobre o Ensino de História e a questão da consciência histórica. O autor apresenta o conceito de consciência histórica

[...] em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. Para evocar a imagem poética judaico-cristã, depois que Deus sopra as narinas de barro de Adão e lhe impulsiona para a vida, esse impulso continua para sempre, até a morte de cada homem e de cada mulher: mesmo que decida não agir, o indivíduo terá optado por uma forma de ação, ainda que passiva e indireta. Mas não basta esse impulso irrecorrível de agir; é preciso saber para onde agir, e essa é a busca por sentido inerente a todo ser humano e à sua história, que se liga à história da coletividade. Temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade (Cerri, 2011, p. 13-14).

A partir da leitura da obra de Cerri, podemos entender a aquisição da consciência

histórica de maneira mais cotidiana. Posso utilizar uma metáfora sobre a trajetória de um estudante, onde suas ações passadas moldam seu desempenho escolar presente e futuro. O estudante reconhece que atitudes passadas, como faltas, desinteresse e indisciplina, podem comprometer seu sucesso escolar. Ao tomar consciência dessas ações, o estudante tem a capacidade de ajustar seu comportamento e ações para aprimorar seu desempenho, especialmente quando orientado e apoiado por sua família e pelos profissionais da educação.

Entretanto, a teoria da Consciência Histórica de Rüsen suscita algumas divergências. Kazumi Munakata, por exemplo, revela seu incômodo em relação ao conceito de consciência histórica e critica o dogmatismo com que pesquisadores brasileiros se apropriam da teoria da história de Rüsen.

Em seu olhar, o problema inicia com os fundamentos da ciência histórica que, embora sugira um ‘processo abstrativo’, não demonstra como o conhecimento histórico se constitui como ‘um processo genérico e elementar do pensamento humano’, nem como se extrai a ‘particularidade científica’ do seu produto cognitivo. Deste modo, considera a ideia de consciência como uma ‘ilusão filosófica’ e acusa a teoria de Rüsen de ‘máquina homogeneizadora’, em que não importam ‘os modos particulares com que grupos culturais distintos se relacionam com a temporalidade e suas narrativas, mas o fato de que todo e qualquer ser humano relaciona-se com o tempo e constrói narrativas’ (Reis, 2020, p. 77)

Por um lado, Munakata ressalta a falta de clareza sobre como o conhecimento histórico se constitui como um processo genérico e elementar do pensamento humano e como se extrai a particularidade científica desse conhecimento. Esse ponto questiona a fundamentação epistemológica da teoria da consciência histórica, sugerindo que ela pode ser excessivamente abstrata. Munakata também acusa a teoria de Rüsen de ser uma ‘máquina homogeneizadora’, ignorando as formas particulares com que diferentes culturas se relacionam com a temporalidade e suas narrativas.

Por outro lado, a visão de Munakata pode ser considerada limitada, pois desconsidera as contribuições significativas de Rüsen, como a integração entre conhecimento histórico e prática pedagógica, e a valorização das narrativas estudantis, que promovem uma compreensão mais profunda e crítica da história. Assim, enquanto Munakata levanta questões importantes, sua crítica pode ser vista como parcial ao não reconhecer plenamente os méritos da teoria de Rüsen na formação de identidades e orientação temporal dos indivíduos, que deve ser adaptada a realidade de cada país como os exemplos de pesquisas de autores como Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca.

Jörn Rüsen também aborda a ‘Consciência Utópica’ como elemento essencial ao pensamento humano. A Consciência Utópica transcende as limitações do presente ao articular uma visão do futuro que responde às carências e aspirações humanas. Refere-se à capacidade

humana de imaginar futuros alternativos, muitas vezes ideais, baseados nas carências e aspirações do presente. A consciência utópica funciona como uma fonte vital das motivações para agir, pois permite imaginar circunstâncias de vida melhores e diferentes.

A constituição de sentido da consciência costuma ir além das circunstâncias dadas pela vida, interpretando a realidade conforme suas intenções de construir o ‘inteiramente novo’, o ‘outro’, o inédito. Mesmo não encontrando respaldo ou fundamentação racional no horizonte da cultura, esta vontade humana de transcender a realidade também nos sugere o pensamento utópico como um condicionante para o agir. Assim, a presença do passado e o desejo pelo futuro exercem influência nas interpretações e ações das pessoas no presente. [...] o pensamento utópico define-se pela negação da realidade das circunstâncias dadas da vida. Ele articula carências, na expectativa de circunstâncias de vida nas quais desaparecessem as restrições à satisfação dessas carências. A constituição utópica de sentido pressupõe que as condições atuais do agir são irrealis e que é possível imaginar outras condições totalmente diversas. Ao neutralizar, ficticiamente, as circunstâncias reais da vida, o pensamento utópico abre uma via para a orientação da existência humana, na qual representações de outras circunstâncias de vida aparecem como expressão de carências de mudança do mundo, motivadoras do agir (Barom, 2020, p. 469-470).

Ademais, a Consciência Utópica, segundo Rüsén, não é uma simples ilusão filosófica, mas uma força motriz para a ação e a mudança social. Ela permite que os indivíduos e as sociedades projetem e busquem novos horizontes, mesmo que esses não estejam imediatamente fundamentados na realidade presente. A crítica de Munakata falha em reconhecer a capacidade transformadora da utopia, que é essencial para o desenvolvimento humano na histórica e a busca por um futuro melhor.

Para Ernst Bloch (2005), a utopia pode ser definida como a busca humana por um estado de plena presença e realização no aqui e agora. A vontade utópica do ser humano não é aspirar por um ideal distante, mas sim alcançar em um momento que possa ser plenamente vivido, onde a felicidade seja tangível. A utopia, nesse sentido, é vista como a expressão máxima do desejo de estar verdadeiramente presente e de experienciar a vida em sua plenitude, sem adiamentos ou distâncias. Como argumenta Bloch (2005, p. 26),

A vontade utópica autêntica não é de forma alguma um almejar infinito, ao contrário: ela quer dar meramente imediato e, dessa forma, o conteúdo não possuído do encontrar-se e do estar-aí finalmente mediado, aclarado e preenchido, preenchido de modo adequado à felicidade. Assim, as imagens objetivas da esperança, no processo de construção, impelem irrecusavelmente em direção às imagens do próprio ser humano plenificado e do seu ambiente plenamente mediado por ele – portanto, à sua pátria.

Nilma Lino Gomes (2018A) ao analisar Paulo Freire (1987) e Boaventura de Souza Santos (2002) argumenta que a luta pela humanização é a principal tarefa da humanidade, representando, assim, uma esperança de uma vida mais digna. A utopia é uma busca por uma sociedade igualitária que deve ser alcançável e a educação como um processo emancipatório realizável. Os autores refletem sobre a reflete sobre a utopia como realismo desesperado, onde

esperança e resistência local se tornam possíveis. Essa perspectiva orienta o Movimento Negro, que, mesmo em meio a conflitos e limitações, constrói saberes emancipatórios na sociedade, em busca de uma verdadeira Democracia Racial.

Considerar as perspectivas, projeções e sonhos dos estudantes torna-se fundamental para uma educação emancipatória. Nesse sentido, Reinhart Koselleck (2016), define o ‘espaço de experiência’ e o ‘horizonte de expectativa’ como categorias centrais para a compreensão do saber histórico. O espaço de experiência refere-se ao passado vivido e incorporado, que é analisado abrangendo tanto experiências pessoais quanto coletivas transmitidas através das gerações. Este espaço é composto por elementos racionais e inconscientes, formando uma totalidade de experiências acumuladas. Já o horizonte de expectativa aponta para o futuro, englobando desejos, utopias, esperanças, medos e previsões racionais. Estas duas categorias não são opostas, mas interdependentes, onde a expectativa se baseia na experiência, mas sempre se projeta além dela. Koselleck argumenta que a história é constituída pela tensão entre essas duas dimensões, as quais são fundamentais para a construção do conhecimento histórico, mostrando como passado e futuro se entrelaçam de maneira mútua e contínua.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (Koselleck, 2016, p. 309).

É na escola que buscamos o equilíbrio entre o ‘espaço de experiência e o horizonte de expectativas’, onde há o diálogo entre a ‘Consciência Utópica e a Consciência Histórica’. Nesse percurso, os historiadores-docentes ajudam a construir os pilares do saber, a partir das experiências dos nossos antepassados, assim como os pilares que sustentam o prédio de um colégio. Portanto, podemos perceber a escola como uma janela que nos permite contemplar o vasto universo do conhecimento, que nos leva a investigar o passado, compreender o presente e projetar o futuro

A história é uma disciplina capaz de influenciar a formação de identidades, a consciência coletiva, a criação de políticas públicas e até mesmo justificar atrocidades. Por isso, o abuso da história é uma questão crítica que merece atenção. O abuso da história pode ser definido como o uso intencionalmente enganoso ou negligente de informações históricas, com o propósito de obter vantagens ou influenciar a opinião pública de forma indevida.

A existência do abuso da história é um fenômeno conhecido, mas pouco explorado teoricamente. Muitos historiadores evitam abordar o tema, temerosos de retaliações ou problemas para suas carreiras. No entanto, desenvolver uma teoria sobre o abuso da história é essencial para orientar as associações profissionais de historiadores na identificação e prevenção dessas práticas.

[...] estamos lidando com historiadores profissionais, nos quais a sociedade deposita confiança por suas qualificações acadêmicas e profissionais e de quem espera responsabilidade. Os abusos ameaçam essa confiança e, portanto, a autoridade e a eficiência da historiografia profissional. Engendram custos sociais em termos de depreciação da credibilidade da profissão de historiador e rebaixam a qualidade do discurso histórico como um todo. Alimentam crenças em mitificações da história e seus usos para propaganda ou, ainda, induzem ao esquecimento da história previamente conhecida. O dano que se causa à produção historiográfica é um dano social. Quando sociedades que vivem sob ditaduras ou conflitos se democratizam, os danos sofridos pela historiografia durante o momento anterior ficam evidentes [...] o dano é composto tanto pelos resultados negativos do abuso, quanto pelo próprio abuso” (De Baets, 2013, p. 26).

Antoon De Baets (2013), apresenta a tipologia dos diferentes abusos e usos irresponsáveis da história em três níveis: antes do trabalho do historiador, durante o trabalho do historiador (no nível heurístico e epistemológico) e depois do trabalho do historiador (no nível pragmático). Cada nível envolve diversas condutas que podem ser consideradas abusivas ou irresponsáveis. A tipologia dos abusos e usos irresponsáveis da história abrange diversas situações, como roubo, pirataria, plágio, falsificação de fontes e manipulação de dados, tanto por parte do historiador como de outros envolvidos na produção e recepção dos trabalhos historiográficos. O objetivo de identificar e tipificar esses abusos é fornecer uma base para avaliar, confrontar e prevenir tais práticas, ressaltando a importância da integridade e rigor na produção e divulgação do conhecimento histórico. A transparência, honestidade e responsabilidade são essenciais para preservar a credibilidade da disciplina histórica e garantir sua relevância na sociedade.

O contexto e a intenção são elementos essenciais para a avaliação do abuso. A não oposição aos abusos pode ser considerada uma infração. Historiadores têm a responsabilidade de se opor aos abusos conhecidos, e a falta de ação pode ser prejudicial para a credibilidade da disciplina histórica.

[...] quão errado é não se opor aos abusos de que se tem conhecimento? Há três situações aqui. A primeira se refere aos historiadores que participam, eles mesmos, de atividades abusivas. Não se opor a essas atividades é claramente uma infração. A segunda situação surge quando trabalhos de historiadores sofrem abuso contra a sua vontade. Esses historiadores não podem, claro, ser responsabilizados por abusos cometidos por outros. Se, contudo, eles sabem que seu trabalho publicado sofre abuso por terceiros e se têm liberdade para se expressar, devem expor e denunciar o abuso de seu trabalho. O terceiro caso é o mais difícil: teriam os historiadores em geral o dever de se opor a conhecidos abusos praticados por seus colegas? Será aqui

mais razoável restringir a categoria ‘historiadores em geral’ àqueles que são especialistas no campo em que o abuso ocorre. Sendo assim, a questão inicial pode ser reformulada: os historiadores especializados têm o dever de se opor a abusos praticados em seu campo de pesquisa? Em princípio, não manifestar oposição aos abusos dos quais se tem conhecimento ou à falsa história é falhar no dever profissional da responsabilidade perante a sociedade. [...] Historiadores que se dedicam à ética acadêmica, quando tentam resumir o que realmente está em jogo nos casos de abusos graves da história, devem lembrar as palavras de Voltaire: “Aqueles que o fazem acreditar em absurdos podem levá-lo a cometer atrocidades (De Baets, 2013, p. 53-54).

A teoria sobre o abuso da história é essencial para orientar as práticas dos historiadores, promover a integridade da historiografia e proteger a sociedade dos danos causados pela manipulação e distorção da história. A busca pela verdade, a transparência e a responsabilidade são fundamentais para preservar a credibilidade da história como uma disciplina valiosa de conhecimento e compreensão do passado.

A relação entre história e jornalismo é complexa, pois ambas compartilham estratégias discursivas persuasivas. A narrativa histórica não é apenas um registro de fatos, mas também uma apresentação literária, estética e retórica que permite a compreensão do público-alvo. Um exemplo de como o abuso ou o uso de maneira irresponsável da História pode ser prejudicial para a sociedade está presente em livros como a série ‘Guia Politicamente Incorreto’.

Segundo Ramos (2016), esses guias tendem a priorizar estratégias de escrita sobre metodologias de pesquisa histórica. A escolha seletiva de fragmentos históricos nos Guias pode levar a interpretações tendenciosas, reducionistas e simplificadas, sem considerar a complexidade das causas e contextos históricos. Além disso, a história não deve ser instrumentalizada para justificar pontos de vista contemporâneos. A visão apresentada nos Guias sobre grupos sociais marginalizados carece de profundidade histórica e parece ser influenciada por agendas políticas neoliberais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) exerce uma influência profunda e duradoura sobre a pesquisa e o ensino da História. Com sua ênfase na promoção dos valores humanos e na garantia dos direitos fundamentais, a DUDH oferece um marco ético que pode e deve ser empregado pelos professores para evitar e combater os abusos da História. De acordo com De Baets (2011), a DUDH não se aplica aos mortos, mas estabelece uma ‘dignidade póstuma’ especial para eles. Os mortos não possuem direitos humanos, mas os vivos têm deveres de respeito e proteção em relação aos mortos. A questão de lidar com injustiças históricas remotas é complexa. Enquanto há argumentos para não fazê-lo devido à impossibilidade de alterar o passado, o direito à verdade implica que o dever de lidar com a injustiça persiste mesmo após a morte das vítimas e perpetradores de crimes.

A DUDH exerce uma influência profunda sobre a pesquisa histórica e o ensino da História, moldando os direitos e deveres dos historiadores. Além de fornecer direitos fundamentais, a DUDH estabelece uma base ética para a prática histórica. Sua influência transcende o tempo e reforça a importância dos direitos humanos na busca da verdade histórica.

Desse modo, nossas diretrizes para a educação em direitos humanos no ambiente escolar se amparam tanto em princípios constitucionais quanto em metas desenhadas para alcance pela sociedade: a dignidade humana enquanto direito básico da vida assegurado a qualquer cidadão/ã brasileiro/a e definida como direito humano no texto constitucional de 1988; a igualdade de direitos pensada como terreno oportuno para a vida em sociedade e com justiça social e como dever de garantia pelo Estado e pelas políticas públicas; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, implicando um debate analítico de cada contexto e adoção de mecanismos jurídicos que tomem em conta os diferentes marcadores sociais da diferença que podem vir a produzir situações de desigualdade; a laicidade do Estado [...] a obrigatoriedade do exercício da gestão democrática nas políticas públicas de educação e que deve também estar expresso no cotidiano escolar [...] a transversalidade, a vivência e a globalidade, orientando a construção de ações pedagógicas da educação em direitos humanos que podem tanto se alocar em uma disciplina específica, como fazer parte de projetos colaborativos interdisciplinares; e a sustentabilidade socioambiental, percebida como garantia de futuro para a sociedade e para o planeta (Pereira e Seffner, 2018, p. 19).

Para evitar os abusos da História é importante que os professores efetivamente utilizem a DUDH e a Constituição Federal de 1988 (CF/88) no campo do ensino de História. É imperativo que os educadores adotem princípios rigorosos de integridade e responsabilidade. A teoria sobre o abuso da história, proposta por Antoon De Baets, desempenha um papel crucial ao orientar a identificação e prevenção dessas práticas prejudiciais.

Além disso, o livro *Compromissos Éticos da Docência em História*<sup>4</sup>, elaborado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), oferece uma contribuição fundamental para a prática de um ensino historicamente responsável e politicamente comprometido com os Direitos Humanos. Entre os compromissos éticos explicitados, destacam-se aqueles que estão em plena consonância com o ensino da História afro-brasileira e do Movimento Negro, sobretudo o compromisso com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica, com o direito à memória, e com o tratamento ético de temas sensíveis. A obra reconhece que desigualdades de raça, classe e gênero não são eventos isolados, mas estruturais e interseccionais, exigindo do docente um posicionamento ético e pedagógico que contribua para a desnaturalização das opressões. O dever de memória é

---

<sup>4</sup> Disponível em: Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH. *Compromissos éticos da docência em História* [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR. (2022). [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14)

também reafirmado como direito, especialmente quando se trata de histórias de populações negras e indígenas submetidas a séculos de apagamento, violência e silenciamento.

Ao assumir o compromisso com temas sensíveis, o professor de História é convocado a superar a narrativa eurocêntrica, incorporando perspectivas que emergem das lutas contra o racismo, o colonialismo e a exclusão. Essa abordagem converge com as diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08, valorizando saberes afro-brasileiros, a agência histórica dos sujeitos negros e o protagonismo do Movimento Negro na construção da democracia. Assim, o documento produzido pela ABEH não apenas orienta a prática docente em termos éticos, mas a posiciona como ato de resistência e afirmação da pluralidade de memórias, lutas e identidades que compõem a história brasileira.

Especialmente ao que tange a ERER, as contribuições de Rüsen podem estabelecer novos paradigmas para construção de uma consciência histórico racial e uma educação antirracista. Ao articular o pensamento histórico científico com a vida prática, o autor alemão favorece uma orientação temporal que pode ser utilizada para reconhecer e valorizar as histórias e experiências das diversas etnias. Essa abordagem permite que as narrativas históricas dos grupos marginalizados sejam integradas de maneira científica e significativa ao currículo, promovendo uma compreensão mais representativa do passado.

Ao reconhecer a produção narrativa como um meio de atribuição de sentido à experiência histórica, Rüsen abre espaço para que as histórias de grupos étnico-raciais sejam vistas como componentes essenciais da narrativa histórica. Isso ajuda a desconstruir narrativas hegemônicas e a promover uma visão mais pluralista da história, onde a experiência de todos os grupos é reconhecida e valorizada.

Ao valorizar as ideias dos estudantes por meio do desenvolvimento da competência narrativa, é aberta a possibilidade de que os alunos de diferentes origens étnico-raciais tragam suas próprias histórias e perspectivas para o ambiente de aprendizado. Isso enriquece o ensino de história, assim como, promove um espaço de diálogo e respeito mútuo, onde todos os estudantes possam se sentir representados e valorizados. Essa valorização das ideias dos estudantes ajuda a mitigar a violência simbólica, conforme definida por Pierre Bourdieu, que se manifesta quando as narrativas e identidades de grupos marginalizados são sistematicamente desvalorizadas ou ignoradas no processo educativo.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e

que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto e seu ser social. (Bourdieu, 2001, p. 206-207)

Portanto, a violência simbólica revela-se na imposição de uma visão de mundo dos colonizadores, e potências hegemônicas, que naturalizam a dominação cultural e invisibilizam outras narrativas. Essa invisibilização da população negra em espaços de poder é uma das formas de violência simbólica, que perpetua a inferiorização da negritude. Superar o currículo eurocêntrico é essencial para combater essa forma de violência. A inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena desafia as estruturas de poder naturalizadas e valoriza as contribuições desses grupos, permitindo uma compreensão mais justa da história da sociedade. Reconhecer e incorporar essas perspectivas é crucial para dismantelar as hierarquias simbólicas.

Conforme abordado anteriormente, a articulação entre a teoria ‘russeliana’ e as categorias ‘espaço de experiência e horizonte de expectativas’ de Koselleck são fundamentais para uma educação plural, pois permitem uma compreensão profunda e crítica da multi temporalidade histórica. A Consciência Histórica, ao fazer o ‘passado falar’ através da lembrança interpretativa, promove a percepção das continuidades e discontinuidades temporais, essenciais para entender a construção das identidades coletivas e pessoais. A Consciência Utópica, por sua vez, complementa essa análise ao imaginar futuros alternativos e mais justos. Permite projetar novas possibilidades de existência, desafiando estruturas opressivas.

Nesse contexto, ao considerar o ‘espaço de experiências’ de grupos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros, o currículo deve incorporar narrativas, conhecimentos e perspectivas que têm sido tradicionalmente excluídas. Por outro lado, o ‘horizonte de expectativas’ abrange as projeções, esperanças e aspirações para o futuro. Ao promover uma educação antirracista, é essencial construir um futuro onde a equidade racial seja uma realidade alcançável. Isso envolve a preparação de alunos para serem cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e confrontar as diversas formas de racismo. Um currículo inclusivo deve, portanto, não apenas corrigir as distorções do passado, mas também inspirar ações transformadoras que promovam justiça e igualdade.

O antirracismo emergiu como uma resposta ao racismo, inicialmente através da rejeição da ideia de raças biológicas pelas ciências sociais no final do século XIX e começo do XX. A consolidação dessa rejeição ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, em reação ao

genocídio dos judeus europeus pelos regimes nazifascistas. Esse consenso científico procurou substituir o termo raça por população ou etnia, reconhecendo que os fenômenos sociais não podiam ser reduzidos a determinações biológicas (Guimarães, 2023)

O início da formação da consciência racial no Brasil pode ser associado às primeiras lutas pela liberdade dos escravizados, que se manifestaram por meio de revoltas, fugas e formação de quilombos. As irmandades religiosas, compostas por negros libertos e escravizados, foram fundamentais nesse processo, oferecendo um espaço de resistência, proteção e instrução. Essas organizações não apenas preservavam a cultura e a identidade africanas, mas também promoviam a solidariedade e a conscientização dos afro-brasileiros. Através das irmandades, os escravizados encontravam meios para organizar-se e lutar contra a opressão, plantando as primeiras sementes para um movimento de resistência racial mais amplo.

É fundamental destacar a impressionante resiliência dos povos escravizados que, apesar da brutal separação de suas famílias como parte de uma estratégia política dos colonizadores portugueses, conseguiram criar novos laços sociais e preservar aspectos significativos de sua cultura original. Este processo envolveu o desenvolvimento de redes sociais, que foram essenciais para sua sobrevivência e resistência. A preservação de tradições, práticas religiosas e linguísticas demonstra a importância vital dessas comunidades na criação de uma identidade africana no Brasil, evidenciando a capacidade dos escravizados de transformar adversidades em força e resistência contínua.

As comunidades negras no Brasil foram formadas em meio à desagregação familiar resultante do tráfico e às adversidades da vida escrava. A condição escrava dificultou a formação e consolidação de famílias e comunidades, já que amigos e parentes podiam ser separados pela venda para proprietários diferentes. Para sobreviver sob o cativo, os escravos e escravas buscaram acionar relações sociais aprendidas na África e as aqui inventadas. Os vínculos formados a partir do trabalho, da família, dos grupos de convívio e da religião foram fundamentais para a sobrevivência e para a recriação de valores e referências culturais (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p. 95)

Mesmo em um contexto marcado pela opressão escravista, podemos observar as sementes para a formação da consciência racial no Brasil. Assim, as comunidades negras desenvolveram sistemas de organização que integravam tradições africanas e elementos do contexto brasileiro, contribuindo para sua preservação racial. Essas novas formas de relações sociais se tornaram fundamentais para o enfrentamento das adversidades do cativo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a luta por direitos e liberdade.

Os laços étnicos eram uma das formas de conexão entre os cativos, servindo como base para a coesão social e promovendo a solidariedade entre eles. Esses vínculos permitiram

a preservação de suas culturas e a formação de estratégias de apoio mútuo. Através desses laços, os cativos puderam criar redes de suporte que foram essenciais para enfrentar as adversidades e resistir às condições opressivas a que estavam submetidos.

Havia um senso de lealdade entre escravos pertencentes a uma mesma etnia ou nação. Na Bahia, parente era a palavra utilizada pelos africanos para definir os que pertenciam à mesma etnia. Por exemplo, o nagô se dizia parente de outro nagô, jeje de jeje, angola de angola e assim por diante. Os africanos utilizavam também o termo patricio para identificarem outros africanos vindos da mesma região da África. Esses patricios costumavam se ajudar mutuamente formando extensas redes de solidariedade (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p. 96)

A Revolução do Haiti, com sua luta vitoriosa pela liberdade, serviu de inspiração e símbolo poderoso para os movimentos negros no Brasil. A referência a Henri Cristophe, na trova das 'brigadas negras' de Recife durante a Conferência do Equador em 1824, revela uma conexão racial entre o movimento haitiano e o brasileiro:

*Marinheiros e caiados, Todos devem se acabar. Porque só pardos e pretos. O país hão de habitar. Qual eu imito Cristóvão. Esse imortal haitiano, Eia! Imitai o seu povo Oh meu povo soberano.* A referência aos haitianos e a seu governante Henri Cristophe (Cristóvão) revela a força simbólica da Revolução do Haiti. Pode-se imaginar os temores que assaltavam nossas elites ao escutarem alusões ao que aconteceu naquela antiga colônia francesa do Caribe (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p. 162)

Dessa forma, a simbologia da Revolução do Haiti serviu como inspiração para os escravizados no Brasil, representando um exemplo de ruptura com o sistema escravista e a construção de uma sociedade negra. A referência explícita a Henri Christophe na poesia sugere um apelo à imitação da coragem dos haitianos. Um futuro onde "pardos e pretos" habitariam o país, indicando uma conscientização por igualdade racial e pela superação das hierarquias raciais impostas pela escravidão.

A Guerra do Paraguai teve um impacto significativo na decomposição do escravismo tardio no Brasil, marcando um passo decisivo rumo à abolição da escravidão e à implementação do trabalho livre. De acordo com Florestan Fernandes (1994), o conflito mobilizou um grande número de escravos negros para o esforço de guerra, muitos dos quais foram alforriados em troca de seu serviço militar. Essa experiência alterou a consciência racial desses ex-combatentes, que retornaram com uma nova percepção de sua condição de cativos. Assim, a guerra atuou como um catalisador para a transformação social, acelerando a desagregação do sistema escravista brasileiro.

O seu nível de consciência era, portanto, muito mais abrangente do que aquele que poderia ter na senzala. No particular, se o escravo negro não aproveitou a guerra para fugir [...] aqueles que seguiram para a frente de batalha voltaram com outra visão da escravidão. Dos primeiros - os escravos que ficaram nas fazendas - tinha temores. Caxias que dizia em carta ao Imperador, 'à sombra dessa guerra, nada pode

livrarmos de que aquela imensa escravatura do Brasil dê o grito de sua divina e humanamente legítima liberdade e tenha lugar uma guerra interna, como no Haiti, de negros contra brancos, que sempre tem ameaçado o Brasil, e desaparece dele a escassíssima e diminuta parte branca que há'. Se a insurreição geral não aconteceu, por outro lado aqueles que foram à Guerra do Paraguai adquiriram na sua maioria uma consciência crítica da sua condição. Afirma Eunice Aparecida de Jesus Parente: 'terminada a guerra foi impossível manter os negros submissos, os libertos (ex-combatentes) exercem sobre os cativos profunda influência, além de auxiliá-los nas fugas' (Fernandes, 1994, p. 97-98).

A aquisição de uma consciência racial crítica emergiu entre os escravizados que foram à guerra, onde a experiência fora do contexto das senzalas lhes proporcionou novas perspectivas sobre liberdade e igualdade. Essa vivência revelou-lhes outras formas de organização social e despertou neles o desejo de autonomia, impossibilitando o retorno a uma postura submissa ao sistema escravista. Os ex-combatentes influenciaram os escravizados que permaneceram nas fazendas, auxiliando-os nas fugas e servindo como inspiração para a luta por liberdade

Candomblés e famílias-de-santo recriaram laços de parentesco, proporcionando resistência e consciência racial. A instrução imposta pelos senhores, embora visasse à submissão, forneceu conhecimentos que os escravos usaram para resistir e negociar. O compadrio, através da escolha de padrinhos, criou redes de proteção contra abusos. Mesmo a opressão do sistema escravagista, os escravizados desenvolveram suas próprias estratégias de sobrevivência e resistência (Albuquerque e Fraga Filho, 2006).

A conscientização dos escravizados sobre o valor do trabalho livre era observado antes mesmo da abolição da escravidão. Com o fim do tráfico internacional de escravos e o progressivo aumento dos preços, além da disseminação das ideias abolicionistas, a ética capitalista começou a permear a sociedade brasileira, incluindo a classe escrava. Esta mudança de percepção impulsionou muitos cativos a desejarem a transição para o trabalho assalariado. A conscientização sobre o valor do trabalho livre refletia um novo pensamento que permeava tanto os escravizados quanto as elites. Esta transformação ideológica acompanhava a desestruturação do sistema escravista, preparando o terreno para uma sociedade baseada no trabalho livre.

José Maria dos Santos escreve a este respeito, 'os escravos, antes da abolição, já haviam adquirido a consciência do trabalhador livre, compreendendo bem o valor econômico e a função social do seu trabalho, não resta a menor dúvida [...] Não era mais possível esperar que, mesmo tendo um prazo fixado à sua liberdade, ainda quisessem eles trabalhar gratuitamente, quando ao fim da semana viam os colonos a receber na sede da fazenda a paga do seu labor. Assim como economicamente o escravismo se desfazia, desaparecia também no nível ideológico, e o pensamento liberal, que tinha embutido no seu ideário o trabalho livre, permeava os cérebros também de alguns grupos escravos. Como se pode ver, a transição se realiza na sua totalidade e não apenas em alguns níveis. Aquilo que o historiador Décio Freitas

chama de processo de desescravização de última etapa da escravidão no Brasil recria um novo pensamento tanto na classe possuidora de escravos como nas áreas de trabalho livre e dos próprios escravos (Fernandes, 1994, p. 102)

À medida que o trabalho assalariado se expandia e o sistema escravista se tornava economicamente insustentável, a transição para relações de trabalho livre era tanto uma necessidade quanto uma realidade emergente. Essa transformação não ocorreu apenas no plano material, mas também no ideológico, à medida que ideias liberais, como a valorização do trabalho livre, permeavam tanto os escravizados quanto setores das elites. O "processo de desescravização" representou uma ruptura com a ideologia escravista dominante, ao mesmo tempo que moldava um novo pensamento social, reestruturando as relações entre capital e trabalho.

A formação da consciência racial no Brasil pós-abolição é um processo multifacetado, marcado por uma série de desafios e resistências enfrentadas pelos negros libertos em um contexto social e jurídico fortemente marcado pelo racismo e pela repressão. Após a abolição da escravidão em 1888, a população negra do Brasil iniciou uma nova fase de luta pela integração plena na sociedade, enfrentando preconceitos e políticas discriminatórias que visavam manter a hierarquia racial e social estabelecida durante o período escravocrata.

A consciência negra é um processo de construção coletiva que envolve a compreensão das circunstâncias históricas, sociais e culturais que moldaram a experiência negra ao longo do tempo. Esse processo implica uma reflexão profunda sobre a opressão, resistência e resiliência da comunidade negra, destacando a importância de reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e as contribuições dos negros para a sociedade. Além disso, a consciência negra promove a solidariedade e o empoderamento, incentivando a luta por igualdade, justiça e direitos humanos, essencial para a transformação social.

O conceito de consciência negra, que é mais recorrente no âmbito do ativismo negro, alude a um processo de construção coletiva, em que pese o conhecimento acerca da história, atravessada por diferentes formas de resistência face à opressão imposta aos povos africanos desde o estabelecimento do tráfico atlântico. Ela é fruto das correlações entre o individual e o coletivo, tendo como referência precípua a compreensão das circunstâncias históricas. No caso específico da consciência negra, esse movimento busca acesso ao conhecimento que foi negado, omitido, apagado em torno do legado africano e afro diaspórico (Silva, 2023, p. 121)

O resgate histórico é um pilar fundamental da consciência negra, direcionado à recuperação de conhecimentos e narrativas negligenciadas sobre as contribuições dos povos afrodescendentes. Esse processo destaca a construção coletiva, que integra experiências individuais em um contexto compartilhado, promovendo pertencimento entre os membros da diáspora africana. A resistência à colonialidade, como dimensão central, denuncia as

violências sofridas e reafirma a identidade negra, valorizando suas tradições e ressignificando seu papel como agentes ativos na história.

Ao reconhecer as circunstâncias históricas que moldaram a experiência negra, compreende-se a resistência e resiliência da comunidade afrodescendente, frequentemente ocultadas pelos vencedores. Essa visão parcial nega as suas contribuições, perpetuando uma história que favorece a perspectiva colonizadora. A luta pela igualdade e justiça social requer a valorização dessas histórias, destacando os movimentos de resistência que sempre existiram, mas foram silenciados. Djamila Ribeiro (2019, p. 5) ilustra essa distorção histórica ao relatar:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava—palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem."

O relato de Djamila Ribeiro expõe uma crítica incisiva às narrativas históricas hegemônicas. A distorção histórica, identificada no aprendizado infantil da autora, expõe uma narrativa simplista que celebra figuras como a princesa Isabel, ignorando a complexidade das resistências negras. Essa versão histórica eurocêntrica reflete o ponto de vista das elites, reforçando a ideia de passividade da população negra. Em contrapartida, a resistência negra é evidenciada por meio de referências como o Quilombo dos Palmares e a Revolta dos Malês, que resgatam a luta ativa pela liberdade. Por fim, a ressignificação da escravidão, ao diferenciar “escrava” de “escravizada,” reafirma a humanidade e agência dos sujeitos negros, desafiando narrativas desumanizadoras.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que promover a construção da consciência racial nas aulas de História é um compromisso fundamental para a formação integral de estudantes. Essa tarefa exige a inclusão de narrativas de resistência e (re)existência da população afro-brasileira. Por exemplo, trabalhar com fontes históricas que detalhem a organização coletiva na Revolta dos Malês ou as conquistas do Movimento Negro podem ajudar os alunos a compreenderem a construção da consciência racial e a luta pela sobrevivência na diáspora negra, valorizando suas contribuições e desconstruindo a narrativa estereotipada que os marginaliza.

## **CAPÍTULO 2 – DO CURRÍCULO ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROFHISTÓRIA SOBRE A EREER E O MOVIMENTO NEGRO**

Este capítulo se propõe a refletir sobre a presença e os desafios da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e do ensino da História do Movimento Negro a partir de dois eixos principais: os documentos curriculares e as produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória. A promulgação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais representam avanços significativos, mas sua efetivação nas escolas brasileiras ainda enfrenta resistências, invisibilizações e lacunas estruturais. Assim, é necessário investigar como os currículos oficiais tratam as temáticas étnico-raciais e quais caminhos vêm sendo trilhados por professores-pesquisadores na busca por práticas pedagógicas antirracistas. Nesse contexto, analisar o currículo é também compreender os embates políticos e epistemológicos que envolvem a disputa por quais histórias são ensinadas, quem são os sujeitos históricos e quais saberes são legitimados no espaço escolar.

Ao considerar o ProfHistória como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino de História, este capítulo investiga as dissertações que tematizam a EREER, com ênfase nas contribuições do Movimento Negro para a reconfiguração do ensino escolar. A análise dessas produções revela o compromisso de historiadores-docentes em articular teoria e prática, desenvolvendo propostas que desafiam a colonialidade do saber e promovem uma abordagem crítica da história afro-brasileira.

Com isso, o capítulo pretende oferecer subsídios para pensar o currículo como um campo em disputa, onde se forjam sentidos sobre o passado e se projetam futuros possíveis. A partir da análise de documentos normativos e de dissertações do ProfHistória, busca-se compreender como as temáticas da EREER e do Movimento Negro vêm sendo incorporadas nas práticas docentes. Mais do que mapear conteúdos, trata-se de identificar concepções de História, estratégias metodológicas e compromissos ético-políticos que orientam essas experiências. Ao fazê-lo, o capítulo evidencia a relevância da formação continuada, da pesquisa educacional e do engajamento docente na construção de um ensino de História comprometido com os direitos humanos, a equidade racial e a valorização das heranças africanas na constituição da sociedade brasileira.

### **2.1 Documentos Curriculares**

O currículo não é apenas um conceito abstrato ou apenas um documento normativo. Trata-se de uma construção histórica e prática que organiza experiências educativas. De

acordo com Sacristán (2017), ele emerge como um projeto seletivo de cultura, influenciado por valores políticos, sociais e pedagógicos. O currículo reflete escolhas culturais e condiciona interações na sala de aula, a formação de professores e os métodos de ensino-aprendizagem. Sua complexidade está enraizada em múltiplos contextos, desde os materiais didáticos até os valores sociopolíticos que os moldam. Portanto, compreender o currículo implica considerar não apenas seus conteúdos, mas também as condições políticas de sua implementação. Essa análise deve incluir os desafios históricos e ideológicos que envolvem sua concepção.

No cenário educacional brasileiro, existe uma robusta base legal que fundamenta as propostas curriculares, sendo a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, os principais marcos normativos. A Constituição estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, indicando princípios como igualdade de condições e garantia de padrão de qualidade. Já a LDB organiza o sistema educacional e define as diretrizes gerais para a construção dos currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com destaque para a articulação entre educação e cidadania. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo mais recente, consolida um conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, reconhecendo a pluralidade e a diversidade cultural do país. Nesse contexto, o currículo se apresenta como um elemento estratégico para concretizar os objetivos educacionais, unindo os desafios teóricos aos contextos práticos da educação brasileira.

No contexto da EREER, a promulgação da Lei 10.639 em 2003, posteriormente a Lei 11.645 em 2008, que alteraram o artigo 26-A da LDB, representaram um marco decisivo na luta contra o racismo e na promoção da diversidade. Esta legislação é uma tentativa de corrigir omissões históricas e promover uma sociedade verdadeiramente democrática ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política pública brasileira que define diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional no período de dez anos (2014-2024)<sup>5</sup>. Estabelece metas para universalização da educação básica, valorização de professores, ampliação do ensino superior, inclusão e equidade. A EREER é tratada de forma insuficiente no PNE com poucas ações e a ausência de metas específicas para combater o racismo.

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/24.

Observamos a Meta 8, que por exemplo, propõe equalizar a escolaridade média entre negros e não negros, reconhecendo desigualdades históricas. Entretanto o Plano não aborda as questões étnico-raciais de forma profunda.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) estabelecem orientações fundamentais para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Este documento ressalta que a implementação de políticas educacionais voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira depende de ações afirmativas que promovam mudanças estruturais. Para tanto, destaca-se a necessidade de formar professores capacitados a lidar com as tensões sociais geradas pelo racismo, desenvolvendo práticas pedagógicas que combatam a discriminação racial e promovam o respeito à diversidade.

Além disso, as diretrizes sugerem que os currículos escolares incluam conteúdos que desconstruam estereótipos e reforcem uma visão positiva das contribuições africanas para a formação da nação brasileira. A educação é posicionada como o principal meio de transformação das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido, as diretrizes funcionam como políticas de reparações visam corrigir as desigualdades impostas historicamente à população negra, reconhecendo seu protagonismo na história nacional.

Diferentemente dos PCNs [...] não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afro-descendentes. As 'Diretrizes' trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (Abreu e Mattos, 2008, p. 8-9)

Portanto, as DCNERER operam em favor da reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Isso demanda ações concretas voltadas à valorização das contribuições africanas na formação da sociedade brasileira. Este processo, como aponta o documento, envolve superar tensões históricas entre brancos e negros, além de enfrentar o racismo estrutural e o mito da democracia racial que persiste em espaços educacionais. Para isso, enfatiza-se a necessidade de formação docente sensível às questões étnico-raciais, além de currículos que integrem conteúdos sobre história e cultura afro-brasileiras e africanas de forma transversal. Tal abordagem busca corrigir injustiças históricas, fortalecer identidades e promover o diálogo multicultural.

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas 'Diretrizes' exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico [...] as 'Diretrizes' convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino (Abreu

e Mattos, 2008, p. 12)

Ressalta-se, ainda, que a implementação dessas diretrizes requer um ‘jogo em equipe’ entre os professores e o Movimento Negro para fomentar práticas pedagógicas antirracistas que promovam a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa articulação é essencial, pois o Movimento Negro carrega um acúmulo histórico de lutas e saberes sobre as questões étnico-raciais, podendo oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de educadores. Por sua vez, os professores têm o papel estratégico de incorporar esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas, contribuindo para desconstruir preconceitos e transformar o ambiente escolar em um espaço de reconhecimento e respeito às diversidades.

Nos últimos anos, diversos grupos dos movimentos negros, artistas, integrantes de grupos culturais e intelectuais negros da academia têm reivindicado o “reconhecimento”, a valorização e a afirmação da identidade e dos direitos dos afro-brasileiros. Como afirmam as próprias ‘Diretrizes’, o ‘reconhecimento’ exige justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais, assim como ‘a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino’. O ‘reconhecimento’ ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes (Abreu e Mattos, 2008, p. 12).

A aplicação efetiva da lei nas escolas é frequentemente comprometida pela inadequação de recursos didáticos e pela insuficiente formação dos professores para as Relações Étnico-raciais. Além disso, a resistência institucional e a falta de apoio administrativo e comunitário podem enfraquecer os esforços para uma educação realmente inclusiva e conscientizadora. Esses obstáculos destacam a necessidade de uma transformação mais profunda dentro do sistema educacional, que vá além das mudanças curriculares superficiais, com o investimento de recursos para a formação dos docentes.

Analisando essa conjuntura, salienta-se que a formação de educadores é essencial para garantir que a lei não seja apenas um requisito formal, mas uma prática viva e transformadora dentro das salas de aula. Programas de formação devem promover uma reflexão crítica sobre as próprias posturas e preconceitos dos educadores. Somente através de um comprometimento genuíno com a educação antirracista é que podemos esperar desnaturalizar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

## 2.2 A ERER e o Movimento Negro na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que marca a política educacional brasileira, refletindo décadas de debates sobre a necessidade de unificar e orientar a educação básica no país. O documento apresenta os marcos legais que embasam a criação da BNCC, com destaque:

A Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam ‘fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’ [...] a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2018, p. 10-11).

Portanto, a criação de uma base curricular comum é resultado de décadas de discursões que se iniciam desde a promulgação da CF/88. Assim, o processo de elaboração da BNCC teve três versões, cada uma representando diferentes concepções pedagógicas, interesses políticos e desafios na sua construção.

A primeira versão da BNCC foi lançada em setembro de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, e tinha como objetivo estabelecer uma base comum para o ensino infantil, fundamental e médio. Este documento foi produzido em um contexto de forte debate nacional sobre o papel do currículo escolar, com a participação de professores, especialistas, organizações educacionais e a sociedade civil. Entre os principais avanços desta versão estava a tentativa de promover uma educação inclusiva e crítica, com ênfase nas questões de diversidade cultural, de gênero e raça, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

No entanto, esta versão foi alvo de fortes críticas, especialmente de setores conservadores que viam no texto uma excessiva influência de perspectivas progressistas. Havia uma forte resistência a temas como a igualdade de gênero e a pluralidade cultural, considerados por esses grupos como ‘ideológicos’. Além disso, esta versão foi criticada por alguns especialistas por ser vaga em determinados pontos e não estabelecer com clareza as expectativas de aprendizagem para os alunos.

Sob a ótica da ERER, a primeira versão revela algumas lacunas significativas quanto à abordagem da história afro-brasileira e o protagonismo negro. Em sua primeira versão, a

BNCC tratava superficialmente a temática racial, não reconhecendo adequadamente a centralidade dos sujeitos negros na formação histórica do Brasil. A narrativa sobre a escravidão e o racismo estruturado era marginal, não havendo um compromisso robusto em tratar essas questões de forma crítica e transformadora. A ausência de diretrizes explícitas para a promoção de uma educação antirracista limitava o alcance do documento.

O período pós-abolição, um momento fundamental na história afro-brasileira, é tratado de forma limitada. As consequências do fim da escravidão, como o racismo estrutural e as políticas de exclusão, são mencionadas de maneira insuficiente. Essa omissão impede a compreensão dos processos que configuram a sociedade brasileira contemporânea. Além disso, a falta de ênfase no protagonismo das populações negras na formação da nação brasileira contribui para a perpetuação de uma narrativa histórica eurocêntrica que marginaliza essas vozes.

O Movimento Negro, que desempenhou um papel fundamental na reivindicação de direitos e na construção de uma identidade afro-brasileira, também é subvalorizado. Essa versão da BNCC não explora suficientemente as conquistas desse movimento, nem o modo como ele influenciou as políticas públicas e a educação no Brasil. A ausência de uma análise crítica sobre a importância do movimento na luta contra o racismo impede que os alunos compreendam a profundidade dessas questões.

A segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016, já durante o processo de impeachment de Dilma Rousseff, e resultou de um amplo processo de consulta pública que envolveu mais de 12 milhões de contribuições. Esta versão procurou incorporar as sugestões vindas das diversas partes interessadas, ajustando-se às críticas feitas à primeira versão. No entanto, manteve-se o compromisso com a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária, ainda que de maneira mais moderada.

Nesta versão, foram introduzidos objetivos de aprendizagem mais específicos, com a finalidade de garantir direitos educacionais básicos a todos os alunos. Um dos grandes avanços desta etapa foi a tentativa de se distanciar de uma concepção de currículo mínimo, oferecendo um documento que servisse de base para que estados e municípios elaborassem seus próprios currículos, respeitando suas especificidades locais. No entanto, alguns críticos apontaram que o documento ainda carecia de uma abordagem mais clara sobre as práticas pedagógicas a serem adotadas nas salas de aula.

Embora houvesse um esforço para incluir a história afro-brasileira no currículo, a abordagem ainda é limitada em profundidade e amplitude. Novamente, o pós-abolição, tema central para a compreensão das relações raciais no Brasil, é abordado de forma insuficiente na

BNCC. Essa lacuna limita a compreensão dos estudantes sobre a continuidade das desigualdades raciais no país, enfraquecendo a análise crítica necessária para o entendimento da formação social brasileira. A segunda versão da BNCC também não dá o devido destaque ao protagonismo negro, tanto no passado quanto no presente. Assim como há pouca ênfase na atuação do MN e suas conquistas. A BNCC falha em mostrar como esses movimentos foram fundamentais na transformação de políticas públicas e na criação de um espaço para discussões sobre a educação antirracista no Brasil. Figuras e movimentos históricos de grande importância, como o Movimento Negro Unificado (MNU) e as diversas formas de resistência ao racismo, recebem pouca atenção.

A terceira e última versão da BNCC, homologada para o ensino infantil e fundamental em 2017, e para o ensino médio em 2018, ocorreu sob o governo de Michel Temer, em um contexto político radicalmente diferente. Este período foi marcado por uma guinada conservadora nas políticas educacionais, que impactou significativamente o conteúdo da BNCC. As mudanças mais notáveis nessa versão foram a remoção ou diluição de temas considerados ‘polêmicos’ pela nova administração, como a igualdade de gênero, a diversidade sexual, a igualdade racial e o racismo. Esses temas foram significativamente atenuados ou excluídos, representando um retrocesso em relação às versões anteriores.

Na versão aprovada da BNCC, a história afro-brasileira é abordada de maneira fragmentada, o que não reflete adequadamente a complexidade das experiências negras no Brasil. Uma das principais lacunas da BNCC é a superficialidade com que o período pós-abolição é tratado. Embora reconheça a abolição da escravidão como um marco histórico, o documento falha ao não explorar adequadamente as consequências do racismo estrutural que seguiu esse evento. Questões como a marginalização econômica e social das populações negras e as políticas de embranquecimento, que moldaram o Brasil pós-abolição, não são tratadas de forma detalhada no currículo.

Além disso, o protagonismo negro na história brasileira é subestimado. A BNCC não dá a devida ênfase às contribuições fundamentais das populações negras na formação da identidade nacional. O papel dos negros nas lutas pela cidadania, nos movimentos de resistência ao racismo e na construção de uma sociedade mais justa raramente é destacado. Isso perpetua uma narrativa histórica que centraliza o papel de elites brancas e marginaliza o protagonismo de outros grupos sociais.

O Movimento Negro é pouco mencionado. Embora a BNCC aborde a importância de incluir a história e a cultura afro-brasileira, não há uma análise do impacto histórico e contemporâneo dos movimentos negros na transformação social. A exclusão de discussões

sobre o MN limita a capacidade dos estudantes de compreenderem as lutas e conquistas recentes das populações afrodescendentes no Brasil.

Outra falha significativa da BNCC é a falta de uma abordagem crítica ao racismo estrutural. O currículo adota uma postura que valoriza a diversidade cultural, mas evita abordar diretamente as desigualdades raciais e o papel do racismo nas estruturas sociais e políticas do país. Isso enfraquece o potencial da educação de preparar os alunos para uma reflexão crítica sobre as questões raciais, limitando sua capacidade de agir para transformar essa realidade. Os conteúdos afro-brasileiros são tratados como temas isolados, sem a integração necessária para uma compreensão mais profunda das contribuições negras em todos os aspectos da vida brasileira.

A BNCC fundamenta-se no desenvolvimento de competências e na educação integral, buscando alinhar o processo de ensino às demandas contemporâneas. As competências gerais são apresentadas como um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem mobilizar para resolver problemas complexos, participar ativamente da sociedade e construir seus projetos de vida. Com ênfase na formação integral, a BNCC propõe que educação deve visar a formação e o desenvolvimento humano global com apreço as diferenças e diversidades.

Entretanto, a sua fundamentação pedagógica é vaga e carece de aprofundamento teórico, enfraquecendo sua aplicação prática. A principal crítica ao ensino por competências é o deslocamento da responsabilidade da formação para o indivíduo, desvalorizando saberes históricos e coletivos em prol de adaptações imediatistas às demandas do mercado. Além disso, a educação integral, apesar de sua relevância, encontra limitações em um cenário de poucos investimentos e infraestrutura inadequada. Assim, a proposta de educação integral da BNCC corre o risco de se tornar meta retórica.

José Gimeno Sacristán (2011) expõe críticas ao conceito de educação por competências. O autor problematiza o uso do termo ‘competências’ e discute as limitações de sua aplicação no contexto educacional. Oriundo do mundo empresarial, o ‘modelo de competências’ tem sido amplamente utilizado para estruturar currículos, definir objetivos educacionais e orientar práticas pedagógicas. Sacristán alerta para o risco de uma visão utilitarista da educação, onde o desenvolvimento de competências específicas pode ofuscar a formação integral do indivíduo. Também apresenta diversos questionamentos sobre o modelo, como se o ensino por competências não reduz a educação a meros treinamentos técnicos, deixando de lado aspectos éticos, culturais e humanísticos.

O modelo de competências, fundamentado em lógicas mercadológicas, tende a

perpetuar desigualdades educacionais ao priorizar demandas do mercado em detrimento das necessidades sociais dos estudantes. Essa abordagem reduz o papel da escola a uma mera formação de mão de obra, negligenciando sua função essencial como espaço de construção do pensamento crítico, da solidariedade e do desenvolvimento humanístico dos indivíduos.

Um possível desdobramento dessa concepção é que o homem se torna um mero recurso, “recurso humano”, deixando de ser sujeito e passando a ser um objeto do capital moderno. É a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação e à remuneração. Assim, a lógica das competências pode ser sintetizada em uma frase: é o indivíduo que faz o seu cargo e o seu salário [...] o ‘modelo de competências, opõe-se a um projeto educacional emancipador, pois mesmo considerando os distintos pontos de partida dos alunos [...] não há garantias de que os pontos de chegada serão iguais [...] a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido [...] Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis (Ricardo, 2010, p. 610-611).

Embora a BNCC apresente limitações em sua fundamentação teórica, cabe aos professores o papel de transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas emancipadoras. O engajamento docente na luta antirracista é essencial para que o currículo seja apropriado como instrumento de transformação social, promovendo uma pedagogia libertadora. Os educadores podem superar as lacunas da BNCC e criar espaços de aprendizado crítico. Assim, apesar do silenciamento a respeito de temas sensíveis, há uma abertura de espaço para abordar a EREER no campo das 10 Competências Gerais da Educação Básica como nos itens:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10).

Assim, a Competência 6 permite, por exemplo, explorar as contribuições afrodescendentes, destacando seu papel histórico e cultural na sociedade e no mundo do trabalho. Já a empatia e o respeito (Competência 9) são fundamentais para fomentar diálogos críticos, combater preconceitos e reforçar os direitos humanos, reconhecendo as identidades e experiências diversas. Para Nogueira, Cagnin e Justino (2022), as pedagogias decoloniais oferecem um caminho para a fundamentação de uma educação antirracista, ao desafiar estruturas coloniais ainda presentes no pensamento e nos currículos. A abordagem decolonial valoriza saberes subalternizados, incentiva uma prática propositiva que reconheça ancestralidades, respeita a diversidade e reestrutura as relações étnico-raciais. A escola, como

microcosmo da sociedade, pode liderar essa transformação, integrando as lutas e conquistas dos movimentos sociais, como a trajetória do MN, para fomentar uma educação emancipatória.

Diante do exposto, percebe-se que as falhas, as lacunas e o silêncio da BNCC em abordar de maneira crítica e aprofundada as questões étnico-raciais, que afetam diretamente a implementação da Lei 10.639/2003. A superficialidade com que a BNCC trata a experiência afro-brasileira, sobretudo no pós-abolição e no protagonismo do Movimento Negro, deixa pouco espaço para uma discussão significativa sobre as Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem limitada reflete-se nos currículos, que não priorizam a inclusão dessas temáticas de forma transversal e integrada em todas as áreas do conhecimento.

Como resultado, a formação docente também sofre, já que os materiais de formação dos professores e os livros didáticos tendem a replicar essa omissão, abordando as questões raciais de forma incompleta. Sem um suporte curricular robusto, os educadores encontram dificuldades para aplicar efetivamente a Lei 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, perpetua-se um ciclo de invisibilização das contribuições afro-brasileiras, mantendo o currículo escolar distante de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Além disso, a reforma do ensino médio, implementada em paralelo, transformou profundamente a estrutura curricular desta etapa, introduzindo itinerários formativos flexíveis e permitindo que os alunos escolhessem áreas específicas, como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza, a Matemática ou as Linguagens. Sem investimentos, as escolas precisaram se adequar à nova realidade, com a falta de estrutura e de recursos e com professores ministrando aulas em áreas que não possuem especialização. Essa mudança foi criticada por criar uma educação segmentada e por reduzir a carga horária de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, vistas como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

### **2.3 A ERER e o Movimento Negro no Novo Ensino Médio (NEM)**

O Novo Ensino Médio (NEM), estruturado pela Lei nº 13.415/2017, introduziu a flexibilidade curricular como um de seus pilares, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos alinhados aos seus interesses e projetos de vida. Combinando a BNCC com opções diversificadas em cinco áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Segundo o documento curricular (Brasil, 2018), a etapa do Ensino Médio visa promover o protagonismo juvenil, a formação integral e a construção de um projeto de vida dos estudantes, conectando a escola às demandas contemporâneas e ao contexto social de cada aluno. Na a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)

[...] define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (Brasil, 2018, p. 472).

Para atingir essas intenções formativas às realidades práticas, é essencial refletir sobre como a estrutura do NEM dialoga com as demandas específicas dos estudantes. A flexibilidade prometida pelo NEM, ancorada nos itinerários formativos, apresenta-se como uma oportunidade para alinhar os conteúdos curriculares às experiências e necessidades locais. No entanto, tal proposta requer análise crítica quanto à sua execução, a falta de investimentos e à inclusão de temas fundamentais, como a ERER

Contudo, sua implementação expõe lacunas significativas, como a insuficiente infraestrutura em escolas públicas, a atomização do estudante e a desigualdade no acesso às opções formativas, o que, na prática, aprofunda as disparidades educacionais. Além disso, o protagonismo juvenil e a formação integral prometidos esbarram em currículos pouco contextualizados com a realidade dos estudantes, particularmente no que diz respeito à inclusão de temas como as relações étnico-raciais e o papel do Movimento Negro na história da sociedade brasileira.

A ausência de um planejamento claro para a abordagem efetiva desses temas nos itinerários formativos revela uma falha estratégica. A ERER, prevista em leis como a 10.639/2003, precisa ser tratada como eixo transversal, contribuindo para o combate ao racismo estrutural e para a valorização da diversidade cultural. Ao negligenciar essas questões, o NEM perde uma oportunidade de formar cidadãos conscientes das desigualdades históricas no Brasil.

Apesar disso, alguns espaços na BNCC/NEM devem ser apropriados pelos

professores. Como no trecho sobre as finalidades do Ensino Médio

[...] - compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; (Brasil, 2018, p. 467)

Na formação geral básica, orienta os currículos a contemplarem, por exemplo, estudos de:

[...] VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras [...] (Brasil, 2018, p. 476)

Quanto aos itinerários formativos em ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC/NEM estabelece o:

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 477-478)

Como já abordado, a LDB e as DCNERER destacam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, enfatizando a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade cultural. Dessa forma, as diretrizes orientam que os currículos abordem, por exemplo, a história da escravidão, a contribuição africana na formação do Brasil e a luta do Movimento Negro por direitos e cidadania. Na BNCC, o Ensino Médio reconhece a importância da diversidade cultural no campo das Ciências Humanas, mas o tema é tratado de forma genérica. A presença da história afro-brasileira é mencionada no âmbito de história e literatura, mas sem especificar estratégias metodológicas ou a obrigatoriedade de aprofundamento na diáspora negra e nas contribuições do Movimento Negro, o que dilui a relevância do tema no currículo mais importante da educação brasileira.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve promover uma formação ética e crítica, abrangendo disciplinas como Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com o objetivo de desenvolver noções de justiça, solidariedade, respeito à diversidade e combate aos preconceitos. No Ensino Médio, a área enfatiza habilidades analíticas, como a comparação e interpretação de informações, promovendo o diálogo entre saberes e culturas distintas. Os estudantes precisam compreender

conceitos e categorias da área CHS como tempo e espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas deve explorar suas interconexões em contextos históricos e sociais. Além disso, destaca-se a importância da análise crítica das tecnologias e suas implicações sociais.

Apesar das lacunas teóricas e metodológicas para aplicação do que é recomendado pela BNCC, podemos apropriar essas categorias para trabalhar os temas da EREER em Sala de Aula. As categorias Tempo e Espaço podem ser utilizadas para questionar a colonialidade do tempo, conforme abordado no primeiro capítulo, e propor um novo entrelaçamento histórico com uma abertura temporal de diversas perspectivas.

Pensar uma colonialidade do tempo significa supor que o tempo é um privilégio, o qual foi conquistado pelos e para os brancos, a partir de um intenso processo de colonialidade do saber, do poder e da vida. Trata-se de um privilégio que se confunde com o próprio tempo [...] Se o ensino de História é povoado pelos fantasmas da colonialidade do tempo, a aula de História pode ser um espaço aberto para experiências estranhas, fugidias, pouco afeitas à nacionalidade ou aos modos de pensar a política, a sociedade e a vida que o eurocentrismo criou (Pereira, 2018, p. 21).

A desconstrução da colonialidade do tempo pode ser trabalhada em aulas de História ao explorar as religiões de matriz africana e suas visões temporais. Enquanto o tempo das religiões judaico-cristãs é linear, com início, meio e fim, as religiões de matriz africana entendem o tempo como cíclico, ligado à ancestralidade e à renovação. Esse tempo cíclico se reflete nos rituais que celebram a continuidade da vida e a conexão com os antepassados, em oposição à visão de progresso linear das sociedades ocidentais. Além disso, o tempo rural, como nas comunidades quilombolas, pautado pelos ciclos da natureza, contrasta com o tempo urbano, regulado pela lógica industrial e capitalista. O trabalhador urbano vive subordinado ao relógio e à produtividade, enquanto, nas comunidades tradicionais, o tempo é orientado pelas estações e pelo cultivo da terra. Refletir sobre essas temporalidades em sala de aula permite desnaturalizar a colonialidade do tempo, destacando formas de resistência cultural e novas perspectivas históricas.

Isso requer o estilhaçamento da colonialidade do tempo, a fim de abrir a aula de História para práticas, cosmologias, formas de vida latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, africanas... Cessam, portanto, o dualismo e o evolucionismo. Cessam os fundamentos de uma História moral e etnocêntrica, que julga o outro a partir de seus padrões de modelos de experimentar o tempo (Pereira, 2018, p. 32-33).

A BNCC estabelece as Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio como:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da

pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A Competência Específica 1 traz alguns temas que podem ser trabalhados na EREER em seu campo das habilidades.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Essa habilidade pode ser trabalhada em aulas de História ao explorar o conceito de racismo desde a ocupação da América, quando as populações indígenas e africanas foram submetidas à violência e à desumanização, até as formas contemporâneas, como o racismo algorítmico. Os alunos podem analisar como o racismo estruturou as sociedades coloniais, sendo, na atualidade, perpetuado por novas tecnologias, como algoritmos que discriminam pessoas negras em processos de seleção, filtros de beleza ou na segurança pública digital.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

A preservação do patrimônio material e imaterial afro-brasileiro é um tema que deve ser trabalhado nessa habilidade. Pode-se abordar exemplos como o reconhecimento do Cais do Valongo pelo IPHAN e pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade. Esse sítio histórico, localizado no Rio de Janeiro, representa um importante vestígio da diáspora africana, valorizando a memória da resistência negra e destacando a importância de preservar as práticas culturais e religiosas afro-brasileiras.

Na Competência Específica 2, destaco a habilidade a seguir como potencial para analisar os processos de ocupação dos territórios quilombolas, abordando os conflitos enfrentados por essas comunidades para garantir seus espaços. Associando também a questões de territorialidades que são marcadas por fronteiras econômicas, culturais e de saberes. Em sala de aula, é possível discutir como os quilombolas resistiram à colonialidade do poder, preservaram suas territorialidades.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

A Competência Específica 3 oferece uma oportunidade de abordar o racismo ambiental nas aulas de História. Esse conceito revela como comunidades negras e periféricas são desproporcionalmente impactadas por decisões que degradam o meio ambiente, como a construção de aterros sanitários e indústrias poluentes próximas a seus territórios. Em sala de aula, os estudantes podem analisar criticamente essas desigualdades históricas, avaliando os impactos sociais das práticas ambientais predatórias. Além disso, podem propor alternativas que valorizem os saberes tradicionais desses povos e a reflitem sobre a simbiose das comunidades tradicionais com o meio onde vivem. Promovendo, assim, a ética socioambiental e a dependência da preservação dos ecossistemas para sobreviverem. Ao trabalhar o tema, os alunos compreendem que a justiça ambiental está diretamente ligada ao enfrentamento do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Tem como principais habilidade referentes ao tema:

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

A Competência Específica 4 traz como principais habilidades que podem ser relacionadas a ERER, desde aspectos relacionados a escravidão, o incentivo a imigração europeia em oposição a população negra e as diferenças no acesso à educação e oportunidades dos diferentes grupos étnicos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

Ao analisar indicadores de emprego e renda relacionados à população negra. Pode-se discutir a exclusão histórica dos negros do mercado de trabalho formal, a concentração de empregos precários e as desigualdades salariais. Essa análise pode ser complementada com dados contemporâneos sobre a inserção de negros em cargos de liderança, abordando como a falta de representatividade é influenciada pelo racismo estrutural.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

Ao explorar os impactos das transformações tecnológicas e as barreiras enfrentadas por negros no acesso às profissões tecnológicas. Torna-se possível promover debates sobre a democratização do acesso à tecnologia, a inclusão digital e estratégias inserção no mundo do trabalho, especialmente com uma formação tecnológica acessível a população negra.

Da mesma forma, a Competência Específica 5 abre espaço para trabalhar a educação antirracista ao abordar, por exemplo, a luta histórica do Movimento Negro Unificado (MNU) contra o preconceito racial. Em aulas de História, pode-se explorar como o MNU, desde sua fundação em 1978, denunciou as injustiças raciais, mobilizou ações coletivas e defendeu políticas públicas, culminando nas ações afirmativas, como a implementação de cotas raciais. Esse exemplo permite que os estudantes compreendam as raízes das desigualdades estruturais e a importância da resistência negra para a construção de uma sociedade que defenda os Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Por fim, a Competência Específica 6 traz como principal habilidade relacionada a ERER.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica

atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Nessa habilidade, podemos trabalhar, por exemplo, a trajetória de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, liderança quilombola e intelectual que destaca a resistência e a luta dos povos afrodescendentes no Brasil contemporâneo. Os estudantes podem analisar como Nêgo Bispo denuncia a colonialidade do poder e do saber, promovendo uma valorização das epistemologias quilombolas como formas legítimas de conhecimento. Seu protagonismo exemplifica as demandas políticas das populações quilombolas, contribuindo para o reconhecimento de seus direitos territoriais e sociais, ao mesmo tempo em que combate às desigualdades étnico-raciais estruturais no Brasil.

A apropriação dessas habilidades pelos estudantes, com auxílio da lente epistemológica da ERER, é essencial para a promoção de uma Educação Antirracista. Elas possibilitam a análise crítica das desigualdades históricas e contemporâneas, a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas e o reconhecimento das lutas por uma sociedade justa. Desenvolvendo, assim, a consciência histórica, a ética e o espírito de solidariedade.

Como observado, a BNCC falha ao não explicitar metodologias, fundamentação teórica e objetivos que garantam o enfrentamento efetivo do racismo. A ausência de itinerários formativos específicos para esse tema no Novo Ensino Médio limita a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras. A versão final da BNCC reflete uma escolha política que desconsidera a participação democrática dos profissionais da educação, enquanto evidencia a influência de institutos e fundações privadas, diretamente envolvidos na comercialização de materiais didáticos. Esse cenário traduz os interesses mercadológicos alinhados ao contexto político da época.

A história tem mostrado que, quando educadores e outros atores sociais são excluídos desse tipo de processo, a tendência é não aderirem às prescrições impostas e criarem táticas de resistência ante a norma autoritária. No atual caso brasileiro, grupos privados começam a vender serviços de assessoria para 'ensinar', por exemplo, como se deve avaliar conforme a BNCC e outras mercadorias afins. Conhecer minuciosamente o que esse documento prescreveu, em suas três versões [...] parece-nos, então, fundamental para assumirmos um posicionamento sobre o que fazer em nossas escolas, naquela etapa de ensino (Morais, Silva e Nascimeto, 2020, p. 5-6).

Contudo, há uma oportunidade pedagógica, a partir do engajamento e criatividade dos profissionais de educação, que podem articular táticas dentro das estratégias<sup>6</sup> impostas

---

<sup>6</sup> Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano*, distingue entre estratégias e táticas como formas de ação em contextos de poder. Estratégias são ações planejadas por instituições que possuem um "lugar próprio", como a BNCC, para organizar e normatizar práticas. Em contraste, táticas representam as práticas cotidianas e criativas de indivíduos ou grupos que resistem ou adaptam-se às imposições estruturais. Nesse contexto, as táticas podem ser vistas em ações pedagógicas de professores que transformam limitações institucionais em oportunidades,

pelo Estado (Certeau, 1998). Dessa forma, realizar a apropriação da flexibilidade dos itinerários formativos e a exigência jurídica das leis 9.394/1996 (LDB), 10.639/2003, 11.645/2008 e os objetivos das DCNERER, permitindo que temas da diáspora negra como ancestralidade, resistência, preconceito, desigualdades e ativismo sejam integrados ao currículo das áreas de conhecimento e nos projetos interdisciplinares com as disciplinas eletivas. Porém, a maior efetividade de ações para uma educação antirracista necessita da formação docente, garantindo, assim, que os professores sejam preparados para lidar com questões étnico-raciais de forma sensível.

#### **2.4 A ERER e o Movimento Negro no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF**

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF (CMNEM-DF) foi formulado baseado nas novas exigências da BNCC e do NEM. Publicado em 2020, sob o Governo Ibaneis Rocha, coordenado por Júlio César da Silva, Alessandra Edver Mello dos Santos, Simone Alves Cortes e Richard James Lopes de Abreu. O coordenador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foi Eric Carneiro dos Santos, Professor de Sociologia da SEEDF. Atua como gestor técnico e pedagógico das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio na SEEDF. Mestrando em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia.

A homologação da BNCC e a criação do NEM impulsionaram a revisitação do Currículo do Ensino Médio no DF. Esse processo, iniciado em 2019, envolveu consultas públicas e colaboração de diversas entidades, resultando em um documento alinhado às demandas educacionais contemporâneas. O currículo enfatiza a educação integral, competências para o século XXI, itinerários formativos diversificados, protagonismo juvenil e Projeto de Vida. Dessa forma, o documento é organizado de forma interdisciplinar e visa promover inclusão, cidadania, sustentabilidade e adaptação às transformações globais.

Apresenta os principais desafios e perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no DF. O CMNEM-DF argumenta que a educação deve ir além do acúmulo de conhecimentos e deve levar em conta as novas demandas dos estudantes, articulando suas expectativas ao conhecimento escolar.

Nesse contexto, são vários os desafios a serem enfrentados no ensino médio no Brasil, podemos destacar: a garantia do acesso e da permanência do aluno, o atraso escolar, o abandono, a reprovação escolar, os baixos índices nas avaliações externas,

---

articulando saberes e experiências para atender demandas sociais, como as ligadas à educação antirracista.

bem como a inclusão, a alfabetização digital, a utilização de novas tecnologias, dentre outros. Todos esses desafios nos fazem parar para pensar qual o contexto do ensino médio hoje, para a partir dele buscarmos possibilidades de construir coletivamente transformações nessa realidade (DF e SEEDF, 2020, p. 18).

A Educação Integral e a escola em tempo integral surgem como ferramentas fundamentais para formar cidadãos globais, assim como a ideia de desenvolver competência do século XXI, conforme estabelecido na BNCC.

[...] a escola em tempo integral é uma das possibilidades para fomentar a educação integral dos jovens, uma vez que a ampliação da carga horária favorece a flexibilização curricular e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, visando à formação global do estudante. É importante destacar que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar se for considerada a perspectiva de expansão das oportunidades de aprendizagens [...] Nesse sentido, a expressão ‘competências para o século XXI’ refere-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes para a vida acadêmica, profissional, pessoal e em comunidade. Assim, o sujeito da educação precisa saber lidar com mudanças, coisas novas e com o trabalho de forma colaborativa, criativa e crítica. Portanto, os estudantes precisam desenvolver tanto competências cognitivas quanto socioemocionais (DF e SEEDF, 2020, p. 20-21).  
20-21

O documento curricular destaca a importância dos Eixos Transversais como ferramentas fundamentais para integrar aprendizagens além das disciplinas tradicionais, abrangendo questões socioculturais, históricas e políticas. Esses eixos promovem uma educação humanizada, permitindo reflexões críticas sobre diversidade, cidadania, direitos humanos e sustentabilidade. A **Educação para a Diversidade** valoriza o reconhecimento e a equidade, enfrentando discriminações étnico-raciais e de gênero. A **Educação para a Sustentabilidade** reforça a consciência ecológica e a crítica ao consumismo. A **Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos** está ancorada na construção de uma sociedade justa e democrática

Também aborda sobre a necessidade de utilizar os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da BNCC para integrar conteúdos formativos em contextos diversificados. Além disso, a Educação do Campo destaca-se como modalidade que valoriza as especificidades socioculturais das populações rurais, garantindo direito à educação em seus próprios territórios, com práticas pedagógicas que integram teoria e vivências locais. O Currículo argumenta que o Protagonismo e as Identidades são fundamentais para formar sujeitos ativos, capazes de tomar decisões baseadas no conhecimento, desenvolvendo projetos de vida que conectem saberes escolares as suas realidades sociais. Já a Pesquisa e a Iniciação científica são essenciais para estimular a curiosidade, pensamento crítico e resolução de problemas, integrando investigação científica desde a Educação Básica. Por fim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca alinhar ensino médio e mercado de trabalho,

promovendo a formação integral, visando superar a dicotomia entre educação acadêmica e profissionalizante (DF e SEEDF, 2020).

O Projeto de Vida (PV) é uma das inovações introduzida na LDB em 2017. Com foco no autoconhecimento e na construção de dimensões que definem objetivos de aprendizagem ao longo de 6 semestres. O PV Tem o objetivo preparar os jovens a fazerem escolhas alinhadas ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como autonomia, criatividade, autocontrole e empatia. Segundo o CMNEM-DF (2020), é estruturado em 4 dimensões progressivas: pessoal; social; organização, planejamento e acompanhamento; e profissional, assim o projeto de vida orienta os estudantes a refletirem sobre suas habilidades, desafios e aspirações, articulando saberes e preparando-os para a vida adulta.

O currículo da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) na Formação Geral Básica visa à formação integral dos estudantes, unindo conhecimento intelectual, ético e prático. Busca o desenvolvimento do pensamento crítico e a superação das desigualdades sociais, digitais e ambientais. Integrando as disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia, com outros campos do saber. De acordo com o Currículo em Movimento (2020), a pluralidade epistemológica deve ser incentivada para valorizar saberes locais, movimentos sociais, epistemologias decoloniais e afro-indígenas.

Nesse sentido, destaca-se a importância do estudo da História por uma visão decolonial da mesma, deslocando-se assim de uma História única e eurocêntrica [...] A decolonialidade emerge da experiência da colonialidade e, para que isto se concretize como aprendizagem, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas precisa propiciar aos estudantes uma reestruturação do olhar sobre a História, analisando e avaliando criticamente a contribuição de diferentes povos para a formação do povo brasileiro. Assim, devemos desmitificar a supremacia da cultura dos povos europeus sobre às dos indígenas e a dos negros [...] Esse olhar decolonial é ratificado com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). No entanto, para que essa realidade se torne prática cotidiana, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve atuar pedagogicamente no sentido da desconstrução de estereótipos e estigmas historicamente fabricados, analisando os paradigmas que refletem pensamentos e saberes dos diferentes povos na construção de uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008), denominada Povo Brasileiro (DF e SEEDF, 2020, p. 111).

Propõe-se, ainda, a formação contínua dos professores, estimulando a articulação com os contextos culturais e a diversidade dos estudantes.

[...] é preciso que os professores da área estejam em formação contínua e exercitem sistematicamente deslocamentos de saberes e de epistemologias com os estudantes, no sentido de reconhecimento dos processos de construção das hegemonias e contra-hegemonias socioculturais, bem como de valorização cognitiva, afetiva, ética, estética, política e linguística dos saberes locais, dos povos da terra, dos movimentos sociais, das epistemologias negras, indígenas, latino-americanas, decoloniais, pós-coloniais, interculturais, feministas, queer. Para isto, cabe à área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas promover a expansão das fronteiras escolares, partindo da situação da escola em seu território, bem como atuando junto às redes de saberes e comunidades epistêmicas que perfazem o cotidiano dos estudantes (DF e SEEDF, 2020, p. 102)

O movimento interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, defendido pelo currículo, organiza-se em três unidades temáticas, com objetivos de aprendizagem comuns para articular saberes. A unidade Ser Humano, Cultura e Conhecimento explora as relações humanas com o mundo e aprofunda os fundamentos teóricos e metodológicos da área. Em Natureza, Trabalho e Tecnologia, a ênfase está nas interrelações entre recursos naturais, práticas produtivas, desigualdades e avanços tecnológicos, considerando contextos políticos e econômicos. Já a unidade Direitos Humanos, Política e Cidadania busca construir a formação crítica e ativa dos estudantes, promovendo novas formas de sociabilidade com base na dignidade humana, no respeito à diversidade e na participação colaborativa.

Dessa forma, o CMNEM-DF possui alguns avanços em relação a BNCC, ao apresentar fundamentação teórica e metodológica e ao incorporar alguns dos aspectos necessários para uma educação antirracista. Contudo, a maneira como a história afro-brasileira é tratada permanece limitada. Um dos principais problemas é a superficialidade com que o período pós-abolição é tratado. A ausência de uma análise detalhada das dificuldades enfrentadas pelos negros após a abolição da escravidão compromete a compreensão das desigualdades raciais atuais. A marginalização, o racismo estrutural e a luta por direitos civis são aspectos fundamentais que carecem de maior atenção.

O currículo também não aborda de forma suficiente o Movimento Negro contemporâneo. Embora o texto faça referência à importância da cidadania e dos direitos humanos, o papel central do Movimento Negro na luta por igualdade racial é negligenciado. Isso reduz as possibilidades de conexão entre o passado histórico de luta e as questões raciais do presente, fundamentais para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

No entanto, o professor deve se apropriar do currículo e utilizar a sua criatividade e engajamento antirracista para dialogar diretamente com o campo da EREER. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio – DF define objetivos de aprendizagem para cada unidade temática. A unidade **Ser Humano, Cultura e Conhecimento** traz objetivos que podem ser aplicáveis no campo da EREER e na História do Movimento Negro.

CHSA04FG - Identificar as diversas formas de registro de memória para a representação sociocultural, interpretando-as em sua historicidade e geografia.

Permite abordar registros históricos e culturais da população negra, como a oralidade, os quilombos, e as diversas manifestações culturais.

CHSA08FG - Reconhecer-se como sujeito e autor da História (e suas historicidades), da cultura (e suas diversidades) e do pensamento (e suas diferentes visões de mundo), fortalecendo, assim, a edificação de suas identidades.

CHSA20FG - Correlacionar o protagonismo social e as contribuições históricas, filosóficas, políticas, econômicas e culturais das populações indígenas e negras na formação da sociedade brasileira.

A falta de protagonismo negro é uma lacuna evidente na BNCC. O currículo não explora suficientemente as contribuições históricas dos negros no Brasil. Na mesma direção, movimentos e figuras negras que desempenharam papéis cruciais na formação da sociedade brasileira são minimamente citados no CMNEM-DF. Porém, o objetivo supracitado abre espaço para a valorização do protagonismo negro. Podemos abordar figuras e eventos históricos que lutaram pela emancipação na diáspora. Nesse objetivo é interessante utilizar a afrocentricidade (ver cap. 3) como aporte teórico, com foco na ideia que os afrodescendentes são agentes ativos, e não vítimas passivas, na construção de suas histórias.

CHSA09FG - Compreender a importância dos estudos decoloniais no resgate e na (re)interpretação histórica, geográfica, sociológica e filosófica dos povos afetados pela lógica produtiva e simbólica colonial e neocolonial.

Esse objetivo abre espaço para debater os impactos do colonialismo na história do Brasil e a resistência negra através de uma perspectiva decolonial (ver cap. 3). Através dessa perspectiva, é possível valorizar as epistemologias dos povos negros, reconhecendo-os como agentes históricos e propor alternativas a colonialidade do saber.

CHSA22FG - Propor ações de combate às desigualdades étnico-raciais e de gênero, às formas de preconceito e discriminação por meio da compreensão crítica das relações epistêmicas e histórico-culturais constituídas.

CHSA19FG - Compreender as dimensões socioeconômicas, étnicas, religiosas, simbólicas e de gênero, a fim de consolidar os conceitos de diversidade, identidade e diferença que constituem as identidades individuais e coletivas.

Esses objetivos incentivam o engajamento e a criação de ações concretas contra o racismo e o combate às discriminações. Abordar o racismo como uma construção histórica permite evidenciar como a escravização e a colonialidade estabeleceram hierarquias sociais e raciais que perduram até os dias atuais, naturalizando a marginalização das populações negras. Da mesma forma, o patriarcado consolidou desigualdades entre gêneros, restringindo os papéis sociais e o protagonismo das mulheres. A BNCC ‘evitou’ o uso da categoria gênero devido as tensões políticas e a disseminação de informações falsas quanto a doutrinação pela ‘ideologia de gênero’ nas escolas. Portanto, observamos um avanço do currículo do DF em relação a BNCC.

A compreensão crítica dessas estruturas pode ser ampliada com a análise de dados

estatísticos, que revelam as desigualdades étnico-raciais e de gênero na educação, mercado de trabalho, acesso à saúde, encarceramento e violência. Por exemplo, o índice de homicídios entre jovens negros, a sub-representação feminina em posições de liderança e a disparidade salarial entre homens e mulheres negras e brancas evidenciam como o racismo estrutural e o patriarcado moldam a sociedade brasileira.

Na unidade temática **Natureza, Trabalho e Tecnologia** são abordados temas sobre recursos naturais, práticas produtivas, as transformações tecnológicas e os impactos socioeconômicos e ambientais em diferentes contextos históricos. Seu foco é problematizar o modo de produção capitalista e suas crises, bem como refletir sobre as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero geradas por esse modelo.

CHSA30FG - Examinar a manutenção de desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, seus diferentes contextos históricos, filosóficos e geográficos, considerando as relações de produção e consumo e seus impactos na estratificação e diferenciação social.

CHSA32FG - Comparar os diferentes perfis socioeconômicos da população brasileira e mundial a partir de dados estatísticos, tabelas, mapas e outras formas de dados, fontes e informações.

Esses objetivos de aprendizagem no Ensino de História possibilita a análise do racismo estrutural como uma herança do colonialismo, demonstrando como as relações de produção e consumo perpetuaram a exclusão socioeconômica da população negra. O uso de dados estatísticos permite refletir sobre a persistência dessas desigualdades e identificar o papel do Movimento Negro na luta pela igualdade.

CHSA42FG - Reconhecer as contribuições tecnológicas e os conhecimentos das comunidades indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais sobre processos de proteção à biodiversidade e práticas produtivas bioéticas e sustentáveis.

CHSA40FG - Analisar os impactos econômicos e socioambientais de práticas produtivas ligadas à exploração dos recursos naturais e às atividades agroindustriais, em contextos geográficos e históricos distintos.

CHSA46FG - Propor soluções de formas de trabalho e de transformação da natureza, considerando os impactos causados pelas técnicas e pelos usos dos recursos naturais ao longo do tempo

Propõe a valorização dos saberes tradicionais e o reconhecimento das práticas de resistência e produção sustentável, como nas comunidades quilombolas. Contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a importância da preservação identitária e ambiental dessas comunidades. O objetivo CHSA40FG permite estudar historicamente a exploração das populações negras e indígenas em atividades econômicas, desde o trabalho escravo em plantações coloniais até práticas contemporâneas de exploração agroindustrial. Também é

interessante debater práticas econômicas sustentáveis, como as adotadas por quilombolas, contrapondo-as à exploração predatória. Isso possibilita valorizar o protagonismo negro na luta pela sustentabilidade e pela preservação de seus territórios.

CHSA45FG - Relacionar a questão socioambiental com as diversas disputas geopolíticas e geoestratégicas nas escalas local, regional e global.

Esse objetivo pode ser vinculado ao racismo ambiental e à luta dos movimentos negros e quilombolas pela garantia de seus territórios. Como essas disputas impactam a vida dessas comunidades e a utilização do conceito de interseccionalidade entre raça, classe, meio ambiente e território.

Por fim, a Unidade Temática **Direitos Humanos, Política e Cidadania** propõe o estudo das relações de poder, participação democrática, lutas sociais e valores éticos como instrumentos fundamentais para a compreensão da dignidade humana. A partir de contextos históricos, culturais e políticos, busca-se discutir os direitos civis, sociais e políticos, além dos desafios contemporâneos, como as diversas formas de violência, discriminação e intolerância.

CHSA61FG - Criticar a naturalização de diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas e os casos cotidianos de intolerância, propagação de ódio, construção de estereótipos e discriminação.

CHSA62FG - Desenvolver valores, atitudes e práticas socioculturais que promovam a reparação das violações dos Direitos Humanos.

Esses objetivos abrem espaço para discutir o racismo estrutural, a violência contra a população negra e a perpetuação de estereótipos que reforçam a discriminação, evidenciando suas origens históricas. Também podemos debater sobre as políticas afirmativas, como cotas raciais e direitos quilombolas, como medidas necessárias para a reparação histórica e redução das desigualdades étnico-raciais.

CHSA65FG - Compreender os Direitos Humanos a partir das lutas cotidianas pela dignidade humana, inscritas nas práticas sociais, históricas e geográficas de indivíduos e coletividades.

CHSA66FG - Relacionar os processos de construção histórico-filosóficos do conceito de cidadania e sua importância para os Direitos Humanos e para os direitos civis, políticos e socioambientais

CHSA69FG - Relacionar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos às situações cotidianas de violações dos Direitos Humanos e aos conflitos armados, genocídios, escravidão, entre outros.

Permite explorar as lutas históricas na Diáspora Negra, como a resistência à escravidão, os movimentos abolicionistas e a luta por direitos do Movimento Negro. Como os efeitos do colonialismo ainda impactam a população afro-brasileira e promover o debate sobre

as políticas de reparação.

CHSA67FG - Compreender as conquistas democráticas a partir dos conflitos sociais e das lutas populares, em contextos históricos e geográficos distintos, bem como as possibilidades de uma atuação social consciente e protagonista.

Nesse objetivo, podemos estudar sobre a participação do Movimento Negro nas lutas democráticas, como a redemocratização do Brasil, a Constituinte de 1988, as conquistas na área de educação, a criminalização do racismo e as mobilizações por igualdade racial presentes nos dias atuais.

CHSA71FG - Resgatar memórias que elucidem e promovam a superação de acontecimentos socioculturais traumáticos (as colonizações, a escravidão, a segregação étnico-racial, os regimes políticos de exceção), a fim de possibilitar medidas de reconciliação e reparação.

CHSA75FG - Identificar ações individuais e coletivas que promovam uma sociedade com justiça social e respeito à diversidade, à identidade e à diferença.

Esses objetivos destacam a importância de resgatar a memória da escravidão e da segregação racial, promovendo a conscientização histórica e a necessidade de políticas de reparação e reconciliação. Assim como a Valoriza do protagonismo negro e dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades, destacando ações que promovam o respeito à diversidade étnico-racial.

Como observamos, o CMNEM-DF apresenta aspectos positivos, como a tentativa de incorporar a perspectiva decolonial, a educação para a diversidade e do Direitos Humanos. Essas iniciativas abrem caminho para uma abordagem mais inclusiva, mas precisam ser mais detalhadas e integradas ao conteúdo histórico para que cumpram efetivamente seu papel educacional. O Currículo do DF apresenta avanços, principalmente em relação a BNCC, no que diz respeito à inclusão e à diversidade, mas falha em fornecer uma abordagem crítica da história afro-brasileira. Para que o currículo atenda plenamente às exigências da Lei 10.639/2003 e promova uma educação antirracista, é necessário um maior aprofundamento sobre o pós-abolição e a trajetória do Movimento Negro, integrando esses temas de forma mais central na formação inicial e continuada dos professores.

## **2.5 O ProfHistória e a produção acadêmica sobre a EREER e o Movimento Negro (2016-2023)**

O Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória é um programa de Pós Graduação *stricto sensu*, criado em 2013, com cursos de mestrado (desde 2014) e doutorado (desde 2024), que tem como objetivo proporcionar formação continuada que

contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. O projeto ProfHistória começou a se concretizar em 2012, impulsionado pelo interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro, em resposta à proposta da CAPES de criar mestrados profissionais em rede nacional para docentes da educação básica (ProEB). Coordenado inicialmente por Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e outros acadêmicos de renomadas instituições, o projeto foi submetido à CAPES e, posteriormente, desenvolvido por docentes de universidades do Rio de Janeiro e outras regiões do Brasil.

A primeira turma foi formada em 2014, após um processo seletivo unificado que envolveu 1.667 inscrições e a aprovação de 368 candidatos. Desde então, o ProfHistória tem crescido significativamente, com o envolvimento de 39 instituições de ensino superior, impactando diretamente a formação de professores de história em todo o Brasil. Ao longo dos anos, o programa consolidou-se como uma ferramenta essencial para a melhoria da educação histórica no país, promovendo uma abordagem crítica e metodologicamente inovadora no ensino de história.

O mestrado profissional é voltado à reflexão crítica sobre a prática docente, visando desenvolver novas técnicas e processos que integrem conhecimentos teóricos e científicos na solução de problemas do ensino de História. A dissertação de mestrado reflete esse aprendizado ao abordar três dimensões essenciais: apropriação dos debates teóricos, análise crítica das práticas acumuladas e a dimensão propositiva. A dissertação pode assumir diversos formatos, como textos dissertativos, documentários, materiais didáticos ou intervenções pedagógicas. O ProfHistória concentra-se em três linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar, Linguagens e Narrativas Históricas, e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, buscando não apenas aprimorar as práticas docentes, mas também ampliar a produção acadêmica sobre o ensino de História. A área de concentração do programa, Ensino de História, orienta-se pela reflexão sobre a educação básica, atendendo às demandas da sociedade contemporânea e da prática educativa.

A dimensão propositiva do ProfHistória é um dos elementos mais relevantes do programa, pois estimula a produção de práticas pedagógicas para o Ensino de História, conectando a pesquisa acadêmica diretamente com a realidade da sala de aula. Ao incentivar os docentes a elaborarem reflexões críticas sobre a docência, o programa promove uma postura criativa na resolução dos desafios do ensino, resultando na criação de materiais que podem ser apropriados tanto por outros professores quanto pelos próprios alunos da Educação Básica.

Esses materiais didáticos, que vão desde sequências didáticas, sites e podcasts até

jogos educativos, aplicativos e documentários, ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem, oferecendo recursos diversificados. A dimensão propositiva, portanto, não apenas reforça a importância de um ensino de História mais conectado às demandas do tempo presente e às necessidades educacionais contemporâneas, como também fortalece o papel do professor como agente transformador da educação, pesquisador e capaz de desenvolver ferramentas pedagógicas que tornam o conhecimento histórico mais acessível e crítico.

Em 2024 é realizada a primeira seleção do doutorado profissional do ProfHistória, com oferta de 107 vagas em 36 instituições de ensino superior distribuídas pelo Brasil. O programa visa qualificar e empoderar o professor da escola básica como intelectual altamente formado e enfatiza a rearticulação entre teoria e prática, para superar a fragmentação do processo formativo que exila o professor do lugar de produção de conhecimentos críticos e reflexivos sobre a sua própria profissão e sobre o que ensina; pensa essa rearticulação como ferramenta que problematiza a escola como instituição produtora de memória, identidade e cidadania.<sup>7</sup>

### **O catálogo de disciplinas<sup>8</sup>**

Disciplinas Obrigatórias 1) Teoria da História (60h/a) 2) História do ensino de História (60h/a) 3) Seminário de Pesquisa (45h/a) 4) Seminário Tutorial (45h/a)

Disciplinas Optativas 5) Cidade, patrimônio urbano e ensino de história 6) Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença 7) Didática da história: trajetória, desafios e perspectivas 8) Educação patrimonial e ensino de história 9) Ensino d(e) história indígena 10) Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira 11) Ensino de história e a questão das temporalidades 12) Historiografia e ensino de história 13) História como diferença: história e cultura indígena 14) História do impresso 15) História e história pública 16) Metodologia no ensino de história: o pesquisador-professor e o professor- pesquisador 17) Narrativa, imagem e construção do fato histórico 18) Produção de material didático e o universo virtual 19) Seminário especial linguagens e narrativas históricas: produção e difusão 20) Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história 21) O ensino de história e as relações de gênero 22) Mito e ensino de história 23) Ensino de história: história oral e narrativa 24) Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar? 25) História e educação em direitos humanos 26) História local: usos e potencialidades pedagógicas 27)

<sup>7</sup> Informações disponíveis em <http://site.profhistoria.com.br/> Acesso: 05-10-2024

<sup>8</sup> Disponível em [http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f\\_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf](http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf) Acesso: 05-10-2024

Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem de história 28) A aprendizagem em história e a formação histórica 29) Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais 30) Ensino de história e pensamento decolonial 31) Ensino de história e teorias de aprendizagem 32) História das infâncias e juventudes e o Ensino de História 33) Ensino de história e processos emancipatórios em espaços escolares e não escolares de educação 34) Ensino de história e cinema 35) Ensino de história e imagens 36) História Intelectual de Mulheres Negras

As disciplinas que mais se aproximam com temática da ERER são Ensino de história indígena, Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, História como diferença: história e cultura indígena, Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais, Ensino de história e pensamento decolonial, História Intelectual de Mulheres Negras

No meu percurso acadêmico, além das disciplinas obrigatórias, cursei as disciplinas: *O Ensino de História e as Relações de Gênero*, que oferece uma compreensão teórica sobre o conceito de gênero e suas interseccionalidades com outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade. As principais autoras debatidas foram: Judith Butler, Margareth Rago e Guacira Lopes Louro; *Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e História*, que abordou o histórico das medidas legais que tornaram obrigatória a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, além de discutir a formação docente e o Ensino de História. Os principais autores debatidos foram: Petrônio Domingues, Nilma Lino Gomes e Nilton Mullet Pereira; e *Educação em Direitos Humanos*, que tratou do dever de memória no ensino de História, com ênfase na historiografia e memória da ditadura militar no Brasil e América Latina, direitos humanos, educação, e recursos pedagógicos relacionados às memórias traumáticas e à promoção de direitos. Os principais autores debatidos foram Haroldo Abreu, Lynn Hunt e Eric Hobsbawn

Essas disciplinas foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre as interseccionalidades presentes no ensino de História e sobre a importância de integrar questões de gênero, raça, direitos humanos e memória no processo de formação docente. Através dessas abordagens, desenvolvi uma visão crítica sobre assuntos que não tinha contato, devido ao tempo fora da academia e a falta de programas robustos de formação continuada no âmbito da SEEDF. As discussões em torno dos autores e autoras estudados reforçaram a necessidade de problematizar narrativas hegemônicas e de adotar práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas sociais do tempo presente, essenciais para o enfrentamento de questões como racismo, sexismo e autoritarismo.

## **Metodologia**

Para a condução desta pesquisa, um dos passos fundamentais foi a consulta a dissertações do ProfHistória, acessadas no repositório eduCAPES (<https://educapes.capes.gov.br/>). Utilizando o termo de busca “Relações Étnico-Raciais”<sup>9</sup> e os filtros PROEBs e ProfHistória, investigamos o acervo disponível para identificar e analisar as dissertações que discutem o ensino de História, a EREER e o ensino de História e cultura afro-brasileira. O intervalo de anos definido foi de 2016 a 2023. Como resultado da consulta, foram retornadas 114 dissertações que atendiam aos critérios estabelecidos pelos filtros aplicados.

O repositório eduCAPES é uma plataforma essencial para acadêmicos e pesquisadores, oferecendo um vasto acervo de dissertações, teses e outros materiais educativos para o uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação. A escolha de acessar este repositório foi motivada pela necessidade de embasar a pesquisa em estudos acadêmicos no âmbito do mestrado ProfHistória, que abordam a implementação da Lei 10.639/03 e outras iniciativas educacionais voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial e a educação antirracista no ensino de História.

As dissertações do ProfHistória analisadas no repositório eduCAPES abordam uma variedade de temas relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira no contexto educacional brasileiro. Os trabalhos refletem a aplicação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como os desafios e estratégias para promover uma educação antirracista. Os principais temas abordam a experiência negra na história do Brasil, intelectuais e lideranças negras, racismo, comunidades quilombolas, história local, escravidão e abolição, o negro nos livros didáticos, música, educação patrimonial, biografia, currículo, religiões de matriz africana, relações étnico-raciais, decolonialidade e feminismo negro.

### **As dissertações do ProfHistória sobre a EREER**

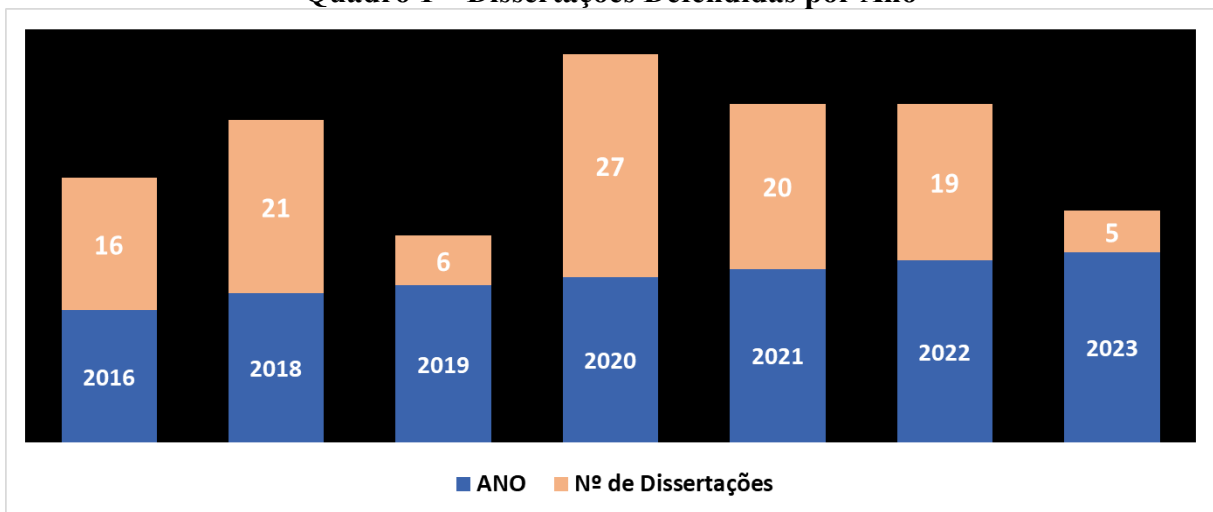
A partir desse levantamento é possível compreender que o ProfHistória tem desempenhado um papel fundamental na produção acadêmica sobre a EREER, com destaque para as 114 dissertações entre 2016 e 2023. Esse programa capacita professores a lidarem com questões essenciais da educação na sociedade contemporânea. As disciplinas do ProfHistória

---

<sup>9</sup> Para esta pesquisa, optou-se por selecionar exclusivamente dissertações que abordam o tema do negro, uma vez que o recorte e o foco central do estudo residem na análise das relações étnico-raciais com ênfase na experiência e história da população negra.

supracitadas, que trabalham a EREER, fornecem a fundamentação teórica e debates sobre o tema em análise. A importância da Lei 10.639/2003 é central nesse contexto, pois estimula a pesquisa acadêmica e orienta o compromisso das instituições de ensino com uma educação antirracista. O Movimento Negro tem sido fundamental nesse processo, tanto na luta pela implementação da lei quanto no incentivo à produção de conhecimento sobre a contribuição afro-brasileira, desafiando estereótipos e combatendo o racismo no ambiente escolar.

**Quadro 1 – Dissertações Defendidas por Ano**



O ano de 2020 se destaca com o maior número de dissertações defendidas (27) sobre a EREER, seguido por 2021 (20) e 2022 (19). Em contrapartida, 2019 (6) e 2023 (5) apresentaram os menores números de defesas. Esse quantitativo pode ser explicado tanto por fatores internos quanto externos, como a mudança na periodicidade das seleções para o mestrado, que, até 2018, ocorriam a cada dois anos (2014, 2016, 2018). A partir de 2019, as seleções passaram a ser anuais, exceto em 2021, devido à pandemia de COVID-19, o que impactou o número reduzido de dissertações defendidas em 2023.

**Quadro 2 – Dissertações por IES**

IES	Nº de Dissertações Defendidas
UERJ	13
UFMT	11
UFF	9
UNIFESP	7
UFPA	7
UFT	5

<b>UFRJ</b>	4
<b>UFRRJ</b>	4
<b>UFRGS</b>	4
<b>UEM</b>	4

A UERJ lidera com 13 dissertações, seguida pela UFMT (11) e UFF (9), demonstrando uma concentração significativa de pesquisas com temática afro-brasileira nessas instituições. A UNIFESP e a UFPA aparecem com 7 dissertações cada e a UFT com 5 dissertações. As demais instituições, UFRJ, UFRRJ, UFRGS e UEM, têm 4 dissertações cada. Esses números refletem o comprometimento e a estrutura acadêmica dessas instituições com temas relacionados à EREER. Uma hipótese para explicar o maior número de dissertações publicadas sobre a EREER pelas instituições UERJ, UFMT e UFF pode estar relacionada ao número de vagas oferecidas por essas instituições no ProfHistória. A UERJ, por exemplo, já chegou ofertar 30 vagas em mais de uma seleção, o que a coloca como uma das instituições com maior capacidade de diversidade de objetos de pesquisa. Esse volume de vagas sugere uma maior probabilidade de produção acadêmica, além de o Rio de Janeiro ser um estado com forte tradição em estudos de questões raciais e uma demanda social significativa por pesquisas nessa área.

**Quadro 3 – Orientadores com maior atuação nas Dissertações sobre a EREER**

<b>ORIENTADOR(A)</b>	<b>Nº de Orientações</b>	<b>IES</b>
<b>Bruno Pinheiro Rodrigues</b>	4	UFMT
<b>Martha Campos Abreu</b>	3	UFF
<b>Daniel Pinha da Silva</b>	3	UERJ
<b>Cleber Santos Vieira</b>	3	UNIFESP
<b>Ynaê Lopes dos Santos</b>	2	UFF
<b>Rodrigo de Almeida Ferreira</b>	2	UFF
<b>Marcia de Almeida Gonçalves</b>	2	UERJ
<b>Marcia Elisa Teté Ramos</b>	2	UEM
<b>Kalina Vanderlei Paiva da Silva</b>	2	UPE
<b>Helenice Bastos Rocha</b>	2	UERJ
<b>Hector Guerra Hernandez</b>	2	UFPR
<b>Delton Aparecido Felipe</b>	2	UEM
<b>Amílcar Araújo Pereira</b>	2	UFRJ

Uma hipótese para explicar a maior atuação desses orientadores(as) em temas relacionados à EREER é que eles provavelmente possuem uma trajetória acadêmica e

profissional ligada a estudos sobre relações étnico-raciais, políticas públicas de inclusão e história da população afro-brasileira e indígena. A Lei 10.639/2003 também estimulou esses orientadores a direcionarem seus trabalhos para essa temática, atendendo tanto às demandas legais quanto às sociais.

Isso é evidenciado com a análise do currículo dos orientadores(as). Bruno Pinheiro Rodrigues (UFMT), que lidera a lista com 4 dissertações orientadas, atua nas áreas História da África, História da América e Teoria da História. Suas obras, como “Paixão da Alma: suicídio de cativos em Cuiabá (1854-1888)” e “Homens de ferro, Mulheres de pedra: o itinerário de resistência de africanos escravizados entre a África Centro-Occidental e América espanhola. Fugas, formação de quilombos e conspirações urbanas (1720-1809)”, abordam temas como escravidão, resistência e a formação de quilombos, conectando as trajetórias de africanos escravizados e seus processos de resistência. Além disso, coordena projetos e grupos de pesquisa focados na História e Cultura da afro-brasileira.

Martha Campos Abreu (UFF) revela uma sólida contribuição para os estudos sobre a EREER. Suas pesquisas destacam-se pela análise da música negra, cultura popular e patrimônio cultural, com foco no período pós-abolição e na memória da escravidão. Abreu coordena projetos como “Passados Presentes: memória da escravidão no Brasil”, que visa preservar e divulgar a história da escravidão no Brasil, e integra o “AfrOrigens: de naufragos a Quilombos”, que explora a diáspora africana através da arqueologia e história. Além disso, suas publicações como “Da senzala ao palco: Canções escravas e racismo nas Américas, 1870-1930” a curadoria do “Museu de Território na Pequena África/RJ”, reforçam seu compromisso com a valorização da cultura negra e a promoção da educação antirracista.

Outro exemplo notável é o de Ynaê Lopes dos Santos (UFF) que realiza pesquisas com ênfase em estudos sobre escravidão, relações raciais e a História da África. Suas pesquisas exploram profundamente as dinâmicas da escravidão urbana no Brasil e em Cuba, refletindo sobre o legado histórico desse sistema nas sociedades contemporâneas. Autora de obras influentes, como “Além da Senzala: Arranjos escravos de moradia no Rio de Janeiro (1808-1850).” e “Racismo Brasileiro: uma história da formação do país”. Também contribui para o ensino e a formação de professores sobre temas da História e Cultura Afro-brasileira. Sua atuação no ensino superior e em projetos como o “LABHOI - Memórias, Áfricas, Escravidão” e o “Liberte Nosso Sagrado: desarquivando memórias da repressão e da resistência das comunidades tradicionais de terreiros no Rio de Janeiro republicano (1889-1945)”. Sua pesquisa promove a compreensão das interseções entre escravidão, racismo e construção nacional, contribuindo para debates sobre memória e reparação histórica no Brasil.

Delton Aparecido Felipe (UEM) é um destacado pesquisador do campo da educação para as relações étnico-raciais. Desenvolvendo pesquisas sobre a implementação das políticas afirmativas e o ensino da história da população negra no Brasil. Suas publicações abordam questões essenciais como o impacto das cotas raciais, a memória quilombola e a educação antirracista. Além de suas contribuições acadêmicas, ele também atua em espaços institucionais importantes, como na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2023-2025) e membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros do Ministério da Educação (MEC). Seu trabalho contribui diretamente para a implementação da Lei 10.639/2003 se tornando uma referência nas discussões sobre identidade, pertencimento e direitos da população negra no cenário educacional brasileiro.

O professor Amílcar Araujo Pereira (UFRJ) possui contribuições significativas para o estudo das relações étnico-raciais no Brasil. Suas pesquisas abordam temas como o movimento negro e a educação antirracista, com destaque para a implementação da Lei 10.639/03. Coordenou projetos acadêmicos voltados para a integração da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, contribuindo com publicações como o livro "O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil" (2013); "Paulo Silva: um contraponto nas relações raciais no Brasil" (2021); organizou o livro "Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação" (2021) e o livro "Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula" (2014) e também organizou com Verena Alberti o livro "Histórias do movimento negro no Brasil" (2007); Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEAR-UFRJ), orientando pesquisas que articulam história, educação e a luta antirracista. Seu trabalho acadêmico é fundamental para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à diversidade racial no Brasil.

A partir da análise do campo 'Palavras-Chaves' <sup>10</sup> foi possível definir os temas mais abordados nas dissertações do ProfHistória. Os termos que mais aparecem são Relações étnico-raciais; Racismo, Antirracismo e Educação Antirracista; História da África; Livro Didático; Escravidão; Decolonialidade; Currículo; Lei nº 10.639/2003; Música; BNCC; Movimento Negro; e Literatura. Essas palavras-chave refletem as tendências atuais de pesquisa e prática no campo do Ensino de História, e também, evidenciam um movimento mais amplo de transformação das abordagens pedagógicas. O foco em temas como

---

<sup>10</sup> O termo "Ensino de História" foi excluído por ser um termo obrigatório nas palavras chaves do programa ProfHistória.

diversidade e antirracismo sobre as estruturas e curriculares revela um esforço por parte dos historiadores-docentes em promover uma educação mais plural.

No campo ‘Dimensão Propositiva’, a análise revelou uma notável diversidade na produção de materiais pedagógicos. Os materiais mais frequentemente elaborados incluem Sequências Didáticas, Cadernos Pedagógicos para professores e/ou alunos, Oficinas Pedagógicas, Histórias em Quadrinhos, Websites e Produções Audiovisuais. Essa variedade reflete a criatividade dos pesquisadores e também a necessidade de desenvolver recursos que atendam às diferentes realidades e necessidades dos estudantes e professores da Educação Básica.

Essas diferentes formas de produção pedagógica oferecem aos professores da Educação Básica um leque diversificado de recursos, que podem ser adaptados de acordo com as especificidades de suas turmas, currículo e contextos escolares. Além disso, ao integrar linguagens e formatos contemporâneos, esses materiais têm o potencial de tornar o ensino de História mais envolvente, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo uma educação histórica mais crítica e contextualizada com os desafios do presente. Por isso, é essencial que os professores se apropriem dessas produções, adaptando-as às suas práticas pedagógicas e utilizando-as como instrumentos para fomentar o pensamento crítico e a consciência histórica nos alunos.

### **As dissertações do ProfHistória sobre o Movimento Negro (MN)**

Esta parte da dissertação objetiva realizar uma análise detalhada das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória, que foram selecionadas como base para a construção desta pesquisa. A escolha das dissertações considerou sua relevância e proximidade com os temas centrais que envolvem a História do Movimento Negro no Brasil.

Apesar da diversidade de temas abordados no campo das Relações Étnico-Raciais, bem como no Ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira, observa-se uma baixa incidência de pesquisas específicas sobre o Movimento Negro no âmbito do ProfHistória. Apenas duas dissertações trazem o termo ‘Movimento Negro’ em seus títulos, o que evidencia a produção ainda incipiente sobre esse tema no programa de Pós-Graduação. A História do Movimento Negro, enquanto organização social, política e cultural, e suas implicações no Ensino de História, permanece pouco explorada nas pesquisas acadêmicas do campo do Ensino de História. O número reduzido de pesquisas que tratam diretamente do Movimento Negro como um agente histórico central no Ensino de História do Brasil revela uma lacuna importante no campo.

A sub-representação desse tema limita a compreensão do papel fundamental que o Movimento Negro desempenha na luta por direitos políticos, civis e sociais, assim como, na formulação de políticas educacionais que promovem a equidade racial, como a Lei nº 10.639/2003 ou a Lei de Cotas. Isso ressalta a necessidade de uma maior atenção dos Historiadores-Docentes ao Movimento Negro como um eixo fundamental para o ensino crítico e emancipador na disciplina de História.

Nesse sentido, Nilma Gomes (2018A), aborda que pesquisas no campo educacional sobre a atuação do Movimento Negro ainda não possuem a visibilidade necessária. A autora argumenta que o conceito de ‘sociologia das ausências’ busca transformar essas ausências em presenças ao desafiar as lógicas dominantes que tornam esses saberes invisíveis e descartáveis. Já a ‘sociologia das emergências’ propõe um futuro plural, construído no presente com base em possibilidades ainda não realizadas. Aplicando essas ideias, a pedagogia das ausências e das emergências destaca o protagonismo do Movimento Negro como mediador entre sociedade, Estado, e instituições educacionais, articulando saberes históricos e culturais da população negra.

Entretanto, como observamos, o reconhecimento desses saberes no contexto educacional ainda é limitado pelas lógicas mercadológicas e técnico-científicas predominantes, o que reforça sua exclusão. Assim, o Movimento Negro, com sua luta por justiça social e democratização do conhecimento, oferece uma contribuição significativa para o campo da educação histórica que integra diversidade, emancipação e a construção de um futuro coletivo mais igualitário.

A partir de uma análise detalhada das 114 dissertações que a abordam a EREER foram identificadas 13 dissertações que abordam o Movimento Negro em pelo menos um capítulo, o que representa 11,40% do total analisado, evidenciando a ainda tímida presença do tema Movimento Negro nas pesquisas sobre EREER. A análise focou em identificar como os autores das dissertações abordaram temas como o pós-abolição, organização negra, protagonismo negro, intelectuais negros e as políticas de ação afirmativa.

Além de enriquecer o debate acadêmico, os achados desta análise foram fundamentais para a elaboração do caderno de orientações didático-pedagógicas. Esse material tem o objetivo de oferecer diretrizes teóricas e práticas para os professores, auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a valorização do Movimento Negro e uma educação voltada para a promoção da igualdade racial nas aulas de História.

A partir dessa análise, foram selecionadas 13 dissertações que mais se alinhavam

com os temas centrais da pesquisa, servindo como referência para a construção de um arcabouço pedagógico voltado à educação antirracista e à formação de uma consciência histórica crítica sobre as contribuições da população afro-brasileira. Essas dissertações não apenas dialogam com os desafios contemporâneos do ensino de História, mas também oferecem perspectivas inovadoras sobre como as narrativas sobre a experiência do negro no Brasil podem ser incorporadas de maneira crítica e transformadora no currículo escolar.

**Quadro 4 – Dissertações que abordam o Movimento Negro**

Nº	TÍTULO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)	IES	ANO	PALAVRAS-CHAVES
I	O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada	Machado, Carolina Viana	Amílcar Araújo Pereira	UFRJ	2016	Pós-Abolição; Livros Didáticos
II	Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História – Aprendizagem Histórica e a Lei 10.639/2003	Assunção, Marcello Gomes de	Regina Maria de Oliveira Ribeiro	UFRRJ	2016	Saber Escolar; Livro Didático; Movimento Negro; História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.
III	Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública	Lemos, Cristiane Alves de	Keila Grimberg	UNIRIO	2016	Lei; Racismo; Fontes; Interculturalismo; Sociedade; Culturas; Lutas
IV	Memórias e Histórias de Lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei 10.639/03 (1990-2003)	Reis, Sidnei	Claúdia Mortari	UDESC	2018	Movimento negro; Lei 10639/03; Memória e História;
V	Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o ensino de História	Santana, Allan Alves de	Patrícia Teixeira Santos	UNIFESP	2018	Pan-africanismo; Descolonização da África; Antirracismo; Educação para as relações étnico-raciais.
VI	Quilombos e Quilombagem no Ensino De História: estudo sobre a contribuição paradigmática de Clóvis Moura	Malanga, Suzane Jardim	Cleber Santos Vieira	UNIFESP	2019	Quilombos; Quilombagem; Clóvis Moura; Antirracismo; Movimento Negro
VII	O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no Ensino de História	Fernandes, Julia Maria Machado	Hector Guerra Hernandez	UFPR	2020	Jornal Quilombo; Identidade; Mulher negra
VIII	O Uso de Biografias no Ensino da História dos Negros no Brasil	Meneses, Marliene Maiara de	Juliana Teixeira Souza	UFRN	2021	Educação das Relações Raciais; Ensino de História de personalidades negras; Biografias de personalidades negras; História do Negro no Brasil.

IX	Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNL D 2020	Santos, Ronaldo Jorge dos	Verena Alberti	UERJ	2021	Movimento Negro; Colonialidade; Branquitude; Democracia Racial; Protagonismo Negro; Livros Didáticos
X	Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio	Albuquerque, Francisco Moreira de	Gustavo Durão de Andrade	UESPI	2022	Descolonização da África; Educação Antirracista; Formação de Professores
XI	Trajétórias Ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista	Carvalho, Francidéia	Mary Angélica Costa Tourinho	UESPI	2022	Ensino Decolonial; Feminismo Negro; Beatriz Nascimento; Lélia Gonzalez; Sequência Didática.
XII	Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal	Luzia, Adriana Germana	Oswaldo Rodrigues Junior	UFMT	2023	Movimentos Sociais Negros; Lei 10.639/2003; BNCC; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Decolonialidade
XIII	Ensino de História e Pensamento Afrodiaspórico: as tradições orais africanas como recurso teórico metodológico em sala de aula.	Jesus, Ranielli	Ana Carolina da Silva Borges	UFMT	2023	Tradições Oraís; Pensamento Afro-diaspórico

**I – O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada** – Autora: Machado, Carolina Viana. Orientador: Amílcar Araújo Pereira. UFRJ, 2016. 100p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - O pós-abolição no ensino de história. 2 - Livro didático como objeto e fonte de pesquisa; 2.1. O livro didático em sua multiplicidade: características gerais, 2.2. Análise da coleção. 3 - O lugar do negro na história ensinada; 3.1. Trajetórias, saberes e experiências, 3.2. O livro didático: críticas e formas de utilização, 3.3. O racismo no cotidiano escolar. 4 – O pós-abolição nas aulas de história: sugestões de como trabalhar este conteúdo. Considerações finais. Referências. Anexos.

A pesquisa tem foco na análise na participação dos negros na História do Brasil no período pós-abolição, especialmente no contexto educacional. Machado (2016), examinou o conteúdo dos livros didáticos e a atuação dos professores por meio de entrevistas com docentes da Educação Básica. A análise demonstra que, embora a legislação e as diretrizes curriculares incentivem a inclusão da História Afro-Brasileira, ainda há uma marginalização dessa temática, com foco excessivo no período escravocrata e pouca ênfase na atuação dos negros no pós-abolição.

A autora destaca que, embora o sistema escravista receba atenção nos livros didáticos, a participação dos afrodescendentes após 1888 é marginalizada. A pesquisa aponta que professores e materiais didáticos carecem de informações sobre o protagonismo negro no pós-abolição, focando principalmente na abolição como ato de benevolência da Princesa Isabel. Essa ausência reforça estereótipos, desvalorizando as contribuições culturais, sociais e políticas dos negros no Brasil republicano. O texto também explora como a produção acadêmica recente sobre o pós-abolição tem buscado preencher essas lacunas. Autores como Petrônio Domingues e Hebe Mattos destacam a luta dos negros por melhores condições de vida e o combate ao racismo.

No **primeiro capítulo**, o Movimento Negro é apresentado como central no processo pelos direitos civis e na luta antirracista.

Mais uma vez cabe ressaltar a importância de se tratar da atuação do Movimento Negro no pós-abolição ao longo de todo o conteúdo de História do Brasil. Embora existissem diversos grupos como os clubes e associações abolicionistas e as Irmandades Negras entre outros, é após a abolição da escravidão e principalmente com a chegada da República que se tem um crescimento significativo do Movimento Negro em nosso país (Machado, 2016, p. 27)

A dissertação expõe que, na década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu como uma resposta à necessidade de articular os movimentos sociais negros em uma frente unificada contra o racismo no Brasil. Ancorada em autores como Petrônio Domingues, a pesquisa destaca que o MNU, influenciado por ideais socialistas, foi crucial para a formação política e ideológica de diversas lideranças e desempenhou um papel importante na organização de um movimento antirracista de caráter nacional, cujo objetivo era combinar a luta dos negros com as de outros grupos oprimidos. Assim, além de questionar o mito da democracia racial, promoveu uma nova concepção de identidade negra, ressignificando o conceito de ‘consciência racial’. No campo educacional, o movimento destacou a importância da revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos e defendeu a inclusão da História da África nos currículos escolares. A partir da década de 1990, o MNU consolidou-se ainda mais, impulsionado por políticas estatais que legitimaram suas conquistas.

Dessa forma, Hebe Mattos e Marta Abreu destacam a importância de se compreender, historicamente, o processo de construção da identidade negra, relacionando esse fator à contínua luta do Movimento Negro ao longo das décadas. A escola desempenha um papel central na formação dessa identidade, sendo um espaço privilegiado para a educação e conscientização sobre questões raciais. Movimentos como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado reconheciam a relevância da

educação em seus discursos e práticas. Embora os PCNs e Lei 10.639 não detalhem o período pós-abolição, elas enfatizam a necessidade de abordar a trajetória do Movimento Negro em todo o currículo de História, promovendo uma visão crítica sobre a democracia racial.

Predomina a abordagem das contribuições culturais dos afrodescendentes no modelo tradicional, sendo a escravidão o principal aspecto enfatizado. O protagonismo negro neste processo não é destacado dentro do movimento abolicionista. Não há qualquer referência relevante ao papel exercido pelos negros em nossa sociedade após o período escravista, tão pouco a atuação do Movimento Negro ao longo do século XX (Machado, 2016, p. 34)

Carolina Machado conclui o primeiro capítulo argumentando a importância de estudar a experiência dos negros no pós-abolição e a atuação do Movimento Negro. Esse estudo permite aos alunos, especialmente aos negros, estabelecer laços de identidade e pertencimento, rompendo com estereótipos limitantes que reduzem a figura do afrodescendente ao papel de escravo ou marginalizado. Ao conhecer as lutas e conquistas do Movimento Negro, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais ampla das contribuições políticas, sociais e culturais dos negros. Isso contribui para desconstruir preconceitos e valorizar a diversidade na construção da sociedade brasileira.

No **segundo capítulo**, o foco é a importância dos livros didáticos como ferramentas de ensino e como portadores de ideologias e valores históricos. A autora da dissertação começa com uma análise sobre a evolução dos livros didáticos no Brasil, destacando como, a partir da segunda metade do século XX, esses materiais passaram a ser objeto de pesquisas acadêmicas. Utiliza conceitos de Circe Bittencourt para destacar o papel multifacetado dos livros didáticos, que funcionam não apenas como instrumentos de ensino, mas também como veículos ideológicos que promovem determinadas visões históricas e culturais.

A análise da coleção didática utilizada para a pesquisa revela que, embora os livros apresentem uma abordagem densa e tradicional, eles trazem algumas referências à atuação dos negros no pós-abolição, como o Movimento Negro e a Frente Negra Brasileira. No entanto, Carolina Machado (2016), critica a superficialidade com que esses temas são tratados, muitas vezes relegados a boxes complementares, sem conexão direta com o conteúdo principal. Mesmo com os avanços nas diretrizes educacionais que exigem a inclusão da história afro-brasileira, a escravidão ainda recebe o maior destaque, e o período pós-abolição continua marginalizado. O capítulo conclui que essa abordagem eurocêntrica limita a construção de novas memórias, baseadas no protagonismo negro, e reforça estereótipos já cristalizados nos currículos escolares.

No **terceiro capítulo** da dissertação são apresentadas as entrevistas realizadas com

professores de História que atuam na Educação Básica. As entrevistas revelam que, embora a Lei 10.639 tenha impulsionado a obrigatoriedade do ensino da História Africana e Afro-brasileira, a maioria dos professores entrevistados não teve formação específica para ensinar esses conteúdos. Isso resulta em dificuldades para abordar o pós-abolição e as relações étnico-raciais em sala de aula. Ainda assim, os professores têm tentado criar projetos interdisciplinares para abordar essas questões, especialmente durante a Semana da Consciência Negra.

No **quarto capítulo** da dissertação, a autora apresenta sugestões práticas de como os professores podem abordar o pós-abolição e o Movimento Negro em suas aulas. Baseando-se em suas próprias experiências em escolas públicas, destaca a aplicabilidade de atividades simples e acessíveis, que podem ser facilmente adaptadas ao currículo escolar. Uma das propostas mais relevantes é o uso de biografias de figuras importantes do Movimento Negro, como Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez, como ponto de partida para discussões em sala de aula. Sugere que a análise dessas biografias permite uma reflexão crítica sobre o protagonismo dos afrodescendentes na história brasileira e desconstrói visões estereotipadas.

Além disso, a autora destaca a importância do uso de fontes históricas, como jornais da imprensa negra, para incentivar a pesquisa e o debate entre os alunos. Essas atividades promovem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões raciais e ajudam a inserir o tema do pós-abolição de forma contínua ao longo do ano letivo, e não apenas em datas comemorativas como a Semana da Consciência Negra.

Nas **considerações finais**, Machado (2016), reflete sobre os desafios e avanços da implementação da Lei 10.639/2003. Embora tenha havido modificações nos materiais didáticos e curriculares, a prática escolar ainda enfrenta dificuldades para aplicar efetivamente essas mudanças. Os livros didáticos analisados mantêm uma visão eurocêntrica da História, priorizando eventos e figuras europeias, enquanto a participação dos afrodescendentes no pós-abolição continua marginalizada, frequentemente limitada a menções à escravidão. Contudo, apesar dessas limitações, o simples fato de os livros didáticos incluírem referências ao Movimento Negro representa um avanço. Sugere que os professores utilizem essas brechas como ponto de partida para ampliar a discussão em sala de aula. Os anexos contêm o roteiro das entrevistas realizadas com os professores e imagens da coleção analisada.

**II – Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História – Aprendizagem Histórica e a Lei 10.639/2003.** – Autor: Assunção, Marcello Gomes de. Orientadora: Regina Maria de Oliveira Ribeiro. UFRRJ, 2016. 142p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - Movimento negro, ensino de história e ensino de história da África; 1.1. As pesquisas sobre ensino de história, 1.2. Os Movimentos Negros, 1.3. O pensamento negro em educação e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 1.4. O negro a África e o ensino de sua História no Brasil. 2 - Livros didáticos e o ensino de História; 2.1. Os livros didáticos e o seu uso como fonte de pesquisa, 2.2. Análise das coleções História, sociedade e cidadania, 2.3. Análise comparativa das coleções, 2.4. Aspectos conclusivos. 3 - Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História; 3.1. O que pede a legislação e o que ainda precisa ser feito, 3.2. Uma África invisibilizada nos livros didáticos, 3.3. O Brasil e os afrodescendentes. Considerações finais. Referência Bibliográfica. Fontes da Pesquisa.

A dissertação propõe investigar o impacto da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos de História. O autor argumenta que a lei foi uma resposta às demandas do Movimento Negro, que por décadas lutou para que a história e a cultura dos afro-brasileiros fossem incluídas nos conteúdos educacionais. No entanto, a pesquisa destaca a falta de formação específica de muitos professores para ensinar esses temas, uma deficiência que impacta a prática pedagógica. A pesquisa examinou os livros didáticos com os objetivos de analisar as representações de afrodescendentes nos livros didáticos e o desenvolvimento de critérios para melhorar a implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de História. Além disso, buscou desenvolver parâmetros críticos que ajudem na produção e avaliação desses materiais, com foco na criação de uma consciência histórica crítica.

No **primeiro capítulo** da dissertação, o autor explora o papel fundamental do ensino de História na construção de uma consciência histórica crítica. Baseando-se em teóricos como Jörn Rüsen, o capítulo defende que o ensino deve ir além da simples transmissão de fatos, promovendo uma reflexão sobre o tempo e as narrativas históricas. Os livros didáticos desempenham um papel central nessa tarefa, mas existe a prevalência de um currículo eurocêntrico, que marginaliza as histórias africanas e afro-brasileiras. A Lei 10.639/2003 surge como uma resposta a essa lacuna, exigindo a inclusão de conteúdos que valorizem as contribuições dos afrodescendentes à sociedade brasileira.

Dessa forma, Marcello Assunção (2016), destaca que o Movimento Negro desempenhou um papel crucial na luta pela inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, culminando na criação da Lei 10.639/2003. Segundo o texto, essa legislação foi uma resposta às demandas históricas de organizações como a FNB e o MNU, que há décadas reivindicavam maior visibilidade e valorização da contribuição dos

afrodescendentes para a sociedade brasileira. O autor menciona que, por meio de uma atuação contínua, esses movimentos conseguiram pressionar o governo a reconhecer a importância da educação antirracista.

É impossível falar-se de educação antirracista sem mencionar o importante papel do Movimento Negro e suas lutas para sua efetiva criação e implementação. Pois, foi no interior desse movimento que ocorre a denúncia do racismo institucionalizado nos ambientes escolares de todo o Brasil, a discussão das estatísticas do fracasso escolar que, quase sempre, era maior entre crianças negras e pardas (ROSENBERG & PINTO, 1987). A Lei 10.639/03 representou uma vitória do Movimento Negro que além de acusar esse racismo institucional, contribuiu com propostas para encaminhar esse ensino e demolir o racismo nas escolas e na sociedade brasileira (Assunção, 2016, p. 30).

A inclusão dos conteúdos relacionados à história da África e dos afro-brasileiros nos livros didáticos é, portanto, uma conquista direta das ações do Movimento Negro, que buscava combater o racismo e promover uma identidade positiva para os estudantes negros. O Movimento Negro conseguiu desafiar a predominância de uma narrativa eurocêntrica nos currículos escolares, incentivando a valorização de uma educação mais inclusiva e diversa.

O pesquisador da dissertação se ancora em autores como Jörn Rüsen, cuja teoria da consciência histórica oferece uma tipologia dos diferentes tipos de orientação temporal. Discute a transposição didática, com base nos estudos de Ana Maria Monteiro e Ives Chevallard, argumentando que o saber escolar é uma adaptação e construção de novos saberes a partir do conhecimento acadêmico. Essas abordagens teóricas sustentam a análise do currículo de História, propondo que uma verdadeira educação antirracista só será possível quando os materiais didáticos refletirem de forma justa a história e cultura afro-brasileira.

No **segundo capítulo**, o foco está no papel dos livros didáticos no ensino de História e como esses materiais refletem ou distorcem a história dos afrodescendentes e da África. O autor traça um panorama histórico sobre o desenvolvimento dos livros didáticos no Brasil, destacando que, historicamente, eles foram dominados por narrativas eurocêntricas que marginalizaram a contribuição dos povos africanos. A partir da Lei 10.639/2003, houve uma tentativa de mudar esse cenário, mas o autor mostra que as coleções didáticas analisadas ainda mantêm uma visão limitada e estereotipada, especialmente em relação à história africana.

O autor aborda a sub-representação dos negros nos livros didáticos. Embora as coleções dediquem capítulos à África e à escravidão, a presença dos negros na história do Brasil, especialmente no período pós-abolição, é negligenciada. A assimilação dos libertos é mencionada de forma superficial, e a luta do negro no século XX e o papel do Movimento Negro são praticamente ignorados.

[...] no cômputo geral das coleções analisadas o negro surge sub representado como

diria Ana Silva (Op. Cit.) com poucas aparições fora dos capítulos específicos de África e escravidão. Nos capítulos dedicados à história do Brasil o negro desaparece no pós-abolição, embora o autor declare (de forma resumida) que a assimilação foi um processo penoso para os milhares de libertos, a discussão pouco avança no que diz respeito a luta do negro durante o século XX. O período republicano sofre de um silêncio sepulcral no que diz respeito a mobilização dos negros em prol da melhoria de sua condição na sociedade brasileira e na busca por uma real cidadania que não os relegasse a condição de cidadão de segunda classe. O Movimento Negro não faz parte da história nacional segundo a coleção analisada (Assunção, 2016, p. 99).

Por conseguinte, esse apagamento histórico perpetua a ideia de que a participação dos afrodescendentes se restringe ao período escravocrata, negligenciando as suas contribuições culturais, sociais e políticas no Brasil. O Movimento Negro, por exemplo, que teve papel fundamental na luta por direitos e na organização política dos negros no século XX, é praticamente inexistente nos materiais analisados pelo autor da dissertação.

Ao não discutir essas lutas e mobilizações, o ensino de História contribui para a manutenção de uma narrativa eurocêntrica, que reforça estereótipos e desvaloriza o protagonismo negro. Para que a educação seja inclusiva e verdadeiramente antirracista, é necessário que o currículo e os livros didáticos contemplem a representação dos negros e as vozes silenciadas com destaque para o papel ativo dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

Assunção (2016) recorre a autores como Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, que problematizam a influência do mercado editorial na produção de livros didáticos e o impacto disso na qualidade do conteúdo apresentado. Assim, o processo de elaboração desses materiais está muitas vezes condicionado às demandas comerciais das editoras, que buscam agradar a um público amplo e heterogêneo, muitas vezes em detrimento da profundidade e do rigor acadêmico. Isso resulta em abordagens simplificadas e superficiais sobre temas importantes, como a história africana e afro-brasileira, que são marginalizados ou tratados de forma inadequada.

No **terceiro capítulo**, o autor reflete sobre os desafios e avanços relacionados à aplicação da lei que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. O capítulo aponta como a legislação trouxe mudanças significativas na tentativa de corrigir as lacunas históricas que deixavam a contribuição dos afrodescendentes fora dos livros didáticos. No entanto, o autor destaca que muitos materiais didáticos ainda apresentam um tratamento superficial e estereotipado desses conteúdos, falhando em promover uma compreensão profunda e crítica sobre a história africana e afro-brasileira. O capítulo também faz referência ao conceito de "*epistemicídio*", mencionado por Alexander Martins Vianna, para descrever o apagamento de outras formas de conhecimento,

especialmente sobre a história africana e suas complexidades.

Nas **considerações finais**, o autor reflete sobre os desafios contínuos enfrentados pela implementação da Lei 10.639/2003 e os obstáculos que ainda persistem na abordagem da história africana e afro-brasileira nos livros didáticos. Enfatiza que, apesar de algumas melhorias nos materiais didáticos ao longo dos anos, o ensino da história afrodescendente ainda carece de uma abordagem mais crítica e multi-perspectivada. Além disso, Assunção (2016), aponta que muitos professores ainda não possuem a formação adequada para lidar com esses conteúdos, o que torna os livros didáticos uma ferramenta essencial para auxiliar no processo de ensino. O texto finaliza defendendo que os livros didáticos devem ir além da inclusão superficial de novos conteúdos e promover uma verdadeira mudança na maneira como a história africana e afro-brasileira é ensinada.

**III – Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.** Autora: Lemos, Cristiane Alves de. Orientadora: Keila Grimberg. UNIRIO, 2016. 126p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - Ensino de História e Currículo; 1.1. Caracterização da escola, 1.2. O currículo de História e os seus desafios para a uma narrativa da pluralidade, 1.3. Currículo e interculturalidade. 2 - Tecendo uma Experiência Pedagógica em torno da Lei 10.639/2003; 2.1. O debate sobre as cotas: Contextualização histórica, 2.2. Construindo uma proposta intercultural, 2.3. As atividades propostas. 3 - O que os alunos pensam sobre uma Educação Étnico-Racial? 3.1. Apontamentos dos alunos através dos registros escritos, 3.2. A relação da escola com a temática racial, 3.3. Consciência histórica, 3.4. A roda de conversa. Conclusão. Referências. Anexos.

A dissertação consiste em uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública do Ensino Médio. A autora descreve o projeto como uma iniciativa para abordar as questões étnico-raciais, com foco na história do racismo e nas lutas do Movimento Negro. A proposta pedagógica se baseou em investigar o nível de conhecimento dos alunos sobre racismo, políticas de ações afirmativas e a construção histórica das teorias raciais no Brasil. Ressalta a importância de conectar o saber escolar com o cotidiano dos alunos, promovendo um conhecimento crítico que contribua para a construção de atitudes antirracistas e para a valorização da história afrodescendente.

No **primeiro capítulo**, a autora examina a implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola pública de Niterói, RJ. Inicia com uma descrição do ambiente escolar, suas

características físicas e o projeto pedagógico. A escola, construída durante a ditadura militar, passou por várias mudanças ao longo dos anos e atualmente enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, incluindo a falta de uma abordagem profunda sobre as questões étnico-raciais no currículo. A Lei 10.639 é mencionada no projeto da escola de forma superficial e ‘folclorizada’, limitando-se a um projeto de "Arte-Africana" sem a devida valorização da história afrodescendente.

O capítulo também problematiza o currículo de História, destacando sua estrutura monocultural e eurocêntrica. A base teórica articula os conceitos de identidade cultural, interculturalidade e o ensino das relações étnico-raciais. A autora cita Stuart Hall argumentar que a identidade cultural é plural e em constante construção, em oposição a uma visão fixa e homogênea.

A perspectiva intercultural, defendida por autores como Kabengele Munanga e Vera Maria Candau, é apresentada como uma alternativa para romper com a visão tradicional e homogeneizadora, oferecendo uma educação que valorize as diferenças culturais e combata o preconceito racial. Cristiane Lemos (2016), argumenta que, para cumprir os objetivos da Lei 10.639/2003, é necessário repensar o currículo. Assim, a interculturalidade é vista como essencial para promover uma educação que reconheça e valorize as contribuições afrodescendentes e africanas.

O **segundo capítulo** do texto discute a implementação da Lei 10.639 e sua relação com a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil. A autora descreve sua experiência pedagógica em turmas do terceiro ano do ensino médio no Rio de Janeiro, centrando-se nos desafios de incorporar debates sobre o racismo e a importância das cotas raciais. Segundo Lemos (2016), uma questão central é a dificuldade em promover discussões sobre as cotas, devido à resistência dos alunos, muitos dos quais manifestam a visão de que tais políticas reforçam o racismo em vez de combatê-lo. Explica que essas percepções estão arraigadas na ausência de uma educação histórica que conecte as lutas dos movimentos negros à sua inserção atual na sociedade.

[...] a luta dos movimentos negros pela inserção social do seu povo, por meio da educação, é histórica. As fontes atestam que, em vários períodos históricos, desde o final do século XIX, existiam ações para proporcionar escolarização para os negros. Nesta perspectiva, Domingues (2007) aponta em seu estudo três fases de organização do Movimento negro no período republicano (1889-2000). De acordo com o autor, a ideia central do seu trabalho é demonstrar que, em todo o período republicano, esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira. A organização das lideranças negras, sobretudo na terceira fase do movimento, no final dos anos 70, formou o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e por força de união das diversas entidades negras com o objetivo de

combater os flagrantes de racismos, aglutinaram-se, formando o Movimento Unificado, e levaram para o campo político as reivindicações em torno da afirmação da diversidade dos afrodescendentes, denunciando as diversas formas de expressão do racismo presente na sociedade brasileira que ainda sustentava o imaginário de uma nação miscigenada e sem conflitos inter-raciais (Lemos, 2016, p. 38)

A autora fundamenta sua abordagem no conceito de consciência histórica, conforme discutido por Jörn Rüsen, que propõe que o ensino de história deve permitir que os sujeitos compreendam o presente a partir da interpretação do passado, criando uma identidade e uma orientação para o futuro. A intersecção entre o saber científico e o saber escolar, discutida por autoras como Circe Bittencourt, também aparece como base teórica para a elaboração de atividades que incentivem o uso de fontes históricas e o desenvolvimento de uma percepção crítica dos alunos sobre a questão racial no Brasil.

Outro pilar teórico importante é a análise das cotas raciais e as políticas de ação afirmativa, situadas no contexto das discussões promovidas por estudiosos como Florestan Fernandes, que problematiza o mito da democracia racial brasileira e a segregação velada das oportunidades educacionais e profissionais para a população negra. O trabalho de Nilma Lino Gomes é utilizado para examinar o impacto do racismo na educação e os efeitos perversos dessa prática. Portanto, existe a urgência abordar o racismo como um tema central no currículo escolar e para transformação social do Brasil.

A experiência pedagógica da professora Cristiane Lemos demonstra um esforço para desmistificar o conceito de meritocracia nas universidades e demonstrar como as cotas são uma política reparadora. Destaca o papel da escola em mediar debates que enfrentem as desigualdades raciais e ampliem o entendimento sobre as ações afirmativas. Ao longo do texto, há uma ênfase em como a resistência dos alunos reflete a falta de conhecimento histórico sobre as lutas negras no Brasil e a naturalização do racismo nas relações sociais cotidianas. As atividades pedagógicas desenvolvidas, como debates e o uso de recursos audiovisuais, foram estratégias essenciais para desafiar preconceitos, dar visibilidade ao protagonismo negro, introduzir uma nova perspectiva sobre as cotas raciais e promover uma educação antirracista.

O **terceiro capítulo** explora as percepções dos estudantes sobre os temas discutidos durante as oficinas realizadas no projeto pedagógico relacionado à Lei 10.639/2003. A autora utiliza uma metodologia qualitativa, registrando as impressões dos alunos em relatos escritos e em uma roda de conversa. Muitos alunos relataram que o currículo escolar raramente aborda temas relacionados à história afro-brasileira, concentrando-se apenas no período da escravidão, o que reforça estereótipos e limita a construção de uma consciência histórica

crítica.

Além disso, o capítulo revela que a visão dos alunos sobre as cotas raciais evoluiu significativamente ao longo das atividades. Inicialmente, muitos eram contrários às políticas afirmativas, acreditando que as cotas reforçavam a inferioridade dos negros. Contudo, após as discussões e o contato com a história dos movimentos negros, grande parte dos estudantes passou a reconhecer as cotas como uma conquista histórica e um mecanismo de reparação. A autora também destaca o papel da escola como um espaço de formação de memórias e identidades, e como a omissão das histórias dos negros no currículo escolar contribui para a perpetuação do racismo estrutural.

Nas **considerações finais**, Lemos (2016) observa que, inicialmente, os alunos não conseguiam estabelecer uma conexão clara entre o passado e o presente, desconsiderando as cotas como uma conquista dos movimentos negros. As atividades pedagógicas propostas buscaram desnaturalizar as percepções cristalizadas sobre o racismo. Ao final, parte dos alunos negros expressou um maior interesse por esse novo conhecimento, percebendo as representações das lideranças negras e a importância de uma memória positiva. O trabalho buscou empoderar os estudantes na luta contra o preconceito racial, incentivando o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica.

**IV - Memórias e Histórias de Lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei 10.639/03 (1990-2003).** Autor: Reis, Sidnei. Orientadora: Cláudia Mortari. UDESC, 2018. 98p.

O sumário da dissertação é composto por: 1 – Introdução. 2 - O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: lutas históricas; 2.1. A lei 10.639/03 e as diretrizes de 2004, o ensino de história e a educação das relações étnico-raciais, 2.2. A demanda vem de longe: o movimento negro e suas lutas. 3 - Memórias que constroem a história: o núcleo de estudos negros (NEN); 3.1. A educação como princípio, 3.2. Lutas e estratégias na busca por um currículo descolonizado. 4 - Memórias e histórias: o movimento negro e a luta pela educação (Florianópolis, 1990-2003) – Sequência didática; 4.1. O uso de jornais nas aulas de história, 4.2. A importância de sermos protagonistas, 4.3. A proposição de uma sequência didática; 5 - Considerações finais. Referências.

A pesquisa investigou o papel do movimento negro contemporâneo em Florianópolis, destacando sua contribuição para a Lei 10.639/03. O autor argumenta que mesmo após a implementação da lei as representações dessas populações ainda são limitadas ao contexto da escravidão, reforçando estereótipos e invisibilizando suas contribuições

culturais, sociais e econômicas. Essa lacuna no ensino dificulta a construção de identidades afirmativas entre os estudantes afro-brasileiros. O texto propõe, portanto, uma análise sobre como o movimento negro contemporâneo, especialmente em Florianópolis, contribuiu para a aprovação da Lei 10.639/03 e como o ensino de história pode atuar na construção de uma educação antirracista.

O **primeiro capítulo** discute a relevância histórica da Lei 10.639/03, contextualizando a sua criação dentro das lutas do Movimento Negro (MN) no Brasil. O capítulo inicia com uma epígrafe de Frantz Fanon, destacando que a descolonização, um processo de confronto entre forças opostas, é fundamental para transformar a sociedade e interromper a dominação colonialista sobre os corpos e mentes. O texto busca mostrar que a educação, por meio do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é uma ferramenta crucial para romper com as estruturas racistas presentes na sociedade. A autora analisa o papel histórico do Movimento Negro, principalmente em Santa Catarina, na promoção de uma educação antirracista, ressaltando o trabalho de intelectuais e militantes do Núcleo de Estudos Negros (NEN) e sua contribuição para a aprovação da Lei e das Diretrizes Curriculares que visam reestruturar o ensino de história no país.

Segundo Sidnei Reis (2018), o Movimento Negro atuou como protagonista nas lutas históricas pela inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Argumenta que este movimento sempre buscou uma educação equitativa, alinhada à luta antirracista, e menciona a relevância de intelectuais e militantes, como aqueles vinculados ao Núcleo de Estudos Negros (NEN) em Santa Catarina. A organização foi crucial ao propor a introdução de uma pedagogia multirracial, visando à superação do racismo institucionalizado nas escolas.

Além disso, o capítulo problematiza como a escola e o currículo tradicional perpetuam desigualdades raciais, propondo a necessidade de uma pedagogia multirracial que valorize a diversidade cultural e racial. O autor também reflete sobre os limites impostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora tenham sugerido a inclusão de temas africanos, não obrigavam seu ensino de forma sistemática.

O **segundo capítulo** discute a educação como princípio central das lutas do Movimento Negro, enfatizando sua importância como meio de emancipação e conscientização racial. O autor inicia abordando a exclusão educacional enfrentada pela população afro-brasileira durante e após o período escravocrata, destacando que, apesar da abolição formal da escravidão, inúmeros obstáculos continuaram a dificultar o acesso dos negros à educação, como a pobreza e a ausência de políticas públicas eficazes. Contextualiza essas barreiras no século XIX e mostra que, mesmo com alguns avanços legais, como a Lei do

Ventre Livre, a situação de exclusão permaneceu. A educação, nesse sentido, foi concebida pelo Movimento Negro como uma ferramenta essencial para superar essas limitações, oferecendo aos negros condições para reivindicar seus direitos e participar plenamente na sociedade.

O direito a educação sempre foi bandeira de luta do Movimento, por vezes idealizada de maneiras diferentes: [...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337). O texto acima mostra o quanto a educação era, e ainda é, importante para os afro-brasileiros, sobretudo, pelas mazelas herdadas da escravidão, conforme foi supracitado. Não fica difícil entender a importância dada a esta pauta pelo MN, visto que, segundo o texto, a educação é capaz de oportunizar, conscientizar, valorizar, dentre outras transformações que tendem a culminar na superação do racismo na sociedade. Para Domingues (2008, p. 02) “as associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelo menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da ‘gente de cor’ na sociedade brasileira”. Silva (2007) concorda com Domingues quando diz que a educação para o MN não era vista, somente, como instrumento de inclusão social, mas, também, como um meio de ascensão social e cultural, como condição para se “alçar” à categoria de cidadão nacional (Reis, 2018, p. 57)

O capítulo também explora as estratégias adotadas pelo MN a partir do século XX, com destaque para a criação de organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), que colocaram a educação no centro de suas agendas. Reis (2018), enfatiza que a luta pela inclusão dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar e a formação de professores são passos fundamentais para garantir uma educação que valorize a diversidade racial e combata o racismo estrutural. Nesse sentido, o Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Santa Catarina, desempenha um papel fundamental na articulação dessas demandas, colaborando para a aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. O capítulo conclui afirmando que o currículo descolonizado, defendido pelo MN, é um passo necessário para transformar a educação brasileira em uma ferramenta eficaz de luta contra o racismo.

Além disso, o capítulo se apoia nos estudos sobre racismo estrutural e como exclusão educacional dos negros no Brasil faz parte de um sistema mais amplo de marginalização racial. O conceito de branquitude, discutido por Guerreiro Ramos, também é discutido, o que é fundamental para entender a invisibilidade e o privilégio branco nas instituições educacionais, o que reforça a necessidade de uma educação que valorize a diversidade racial e cultural.

O **terceiro capítulo** corresponde a dimensão propositiva da dissertação de mestrado.

O autor aborda a criação de uma sequência didática, como forma de consolidar a luta antirracista por meio da educação. A sequência busca apresentar o protagonismo do Movimento Negro (MN), especialmente do Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Santa Catarina, com foco nas conquistas e nas legislações voltadas para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como a Lei 10.639/03. Reis (2018) defende que a educação é uma ferramenta poderosa na desconstrução de preconceitos e na formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais no Brasil. Para isso, o material proposto pretende fornecer subsídios para que os professores cumpram a legislação, repensando as relações étnico-raciais, os conteúdos pedagógicos e as práticas educacionais.

A sequência didática é dividida em três etapas, com atividades voltadas para estudantes do Ensino Fundamental II, em um total de nove aulas. A primeira etapa envolve a apresentação do NEN e sua relevância no cenário de luta racial no estado de Santa Catarina. A segunda etapa foca nos protagonistas do NEN, incentivando os alunos a pesquisarem lideranças locais que atuam no combate ao racismo. Por fim, a terceira etapa propõe a produção de um jornal estudantil inspirado no periódico "Educa-Ação Afro", do NEN, promovendo a expressão dos alunos sobre o tema do Movimento Negro e questões raciais. O material incentiva que os estudantes sejam protagonistas de suas produções, fomentando um processo de aprendizagem ativo, em que eles próprios construam o conhecimento sobre o papel do MN na sociedade.

Nas **Considerações Finais**, o autor reflete sobre sua jornada pessoal e acadêmica durante o mestrado, destacando o impacto transformador do ProfHistória em sua vida. Menciona como suas experiências, tanto como professor quanto como estudante, o levaram a novas reflexões sobre raça, racismo e identidade negra, temas que antes não havia explorado profundamente. A partir dos estudos e das aulas, especialmente aquelas sobre a história e cultura afro-brasileira, o autor passou a entender e questionar o racismo de maneira mais crítica, o que transformou sua prática pedagógica. Reforça a necessidade de materiais didáticos que abordem o MN de forma mais inclusiva.

#### **V - Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o ensino de História.**

Autor: Santana, Allan Alves de. Orientadora: Patrícia Teixeira Santos. UNIFESP, 2018. 83p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - Marcos no ensino de História da África no contexto curricular brasileiro; 1.1. Antecedentes: O movimento negro e o ensino de História da África, 1.2. O 1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública, 1.3. Lei 10.639/03, A África na sala de aula e a

Síntese da HGA. 2 - Percepções do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas; 2.1. O prisma dos adeptos, 2.2. O prisma dos revisionistas, 2.3. O prisma histórico-compreensivo. 3 - A Síntese em perspectiva; 3.1. A percepção do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas a partir da Síntese, 3.2. Possibilidades de uso da Síntese. Considerações finais.

A pesquisa contextualiza o movimento pan-africanista como uma resposta política e intelectual às opressões coloniais enfrentadas pelas nações africanas. O autor discute como o pan-africanismo, desde o século XIX, foi uma força motriz para a independência de diversas nações africanas, unindo diferentes povos em torno de uma identidade comum e da luta contra a dominação europeia. Destaca o papel de figuras-chave como Kwame Nkrumah e W.E.B. Du Bois na promoção de uma agenda de unidade e emancipação dos povos africanos. Além disso, o texto explora a importância de integrar essa história nos currículos escolares, com o objetivo de descolonizar o ensino, promovendo uma visão crítica e plural das histórias africanas. Ao trazer a relevância do pan-africanismo para o ensino, o autor busca fomentar uma educação que valorize as contribuições africanas e combata o eurocentrismo enraizado nas práticas educacionais.

O **primeiro capítulo** analisa os marcos históricos e curriculares do ensino de História da África no Brasil, com foco nas implicações da Lei 10.639/03. O capítulo começa revisitando o papel do Movimento Negro na luta pela inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar, destacando o ativismo que precedeu a criação da legislação. A partir dessa análise, o texto evidencia como o ensino da História da África foi por muito tempo negligenciado no Brasil, sendo limitado a uma visão eurocêntrica que reforçava estereótipos e invisibilizava as contribuições culturais e históricas dos povos africanos.

Com a importante vitória do movimento negro brasileiro ao raiar dos anos 2000, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, tal como, das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004), educadores em todo o território nacional tiveram de reconhecer a presença de uma ideia que parecia ter esvanecido com o tempo. Uma ideia que abalou o século XX, e continua ecoando no século XXI. Pode ser que já não consigamos nomear apropriadamente esta ideia, mas, a cada ato em defesa da população negra, a cada protesto contra a violência policial, a cada rap escrito, a cada mudança curricular que rumo à igualdade racial, é possível notar algum rastro do Pan-africanismo [...] desde o início do século XX, o movimento negro organizado passou a criar uma série de organizações com a finalidade de combater a discriminação racial. E nesse contexto: Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação (...) [Que] esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes [...] o direito à educação sempre foi uma das prioridades do movimento negro contemporâneo no Brasil P.20-21

Além disso, o capítulo detalha a realização do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino de

História das Civilizações Africanas, que contribuiu significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva. O fórum serviu como um espaço para discutir a implementação da Lei 10.639/03 e suas implicações práticas nas escolas públicas, ampliando o debate sobre a importância de desconstruir narrativas coloniais no ensino de História. Ao final, o capítulo aborda também a obra "A África na sala de aula" e a "Síntese da História Geral da África" (HGA), que são marcos referenciais importantes para os educadores. Essas obras oferecem diretrizes para ensinar a história africana de forma mais precisa e crítica, auxiliando na construção de uma consciência histórica mais inclusiva nas escolas brasileiras.

No **segundo capítulo**, o autor estrutura sua análise sobre o pan-africanismo e a descolonização das nações africanas a partir de três prismas interpretativos: o dos adeptos, o dos revisionistas e o histórico-compreensivo. Inicialmente, apresenta os autores que defendem o pan-africanismo como força viva de resistência e emancipação – como Abdias Nascimento e Fernando Pina Tavares –, ressaltando a centralidade desse movimento na luta contra o colonialismo e na afirmação da identidade negra. Em seguida, analisa as críticas de pensadores revisionistas como Appiah, Barry e Fábria Ribeiro, que destacam as contradições do movimento ao reproduzir categorias ocidentais e negligenciar saberes africanos autóctones. Por fim, defende uma perspectiva histórico-compreensiva, representada por Leila Leite Hernandez, que propõe uma análise equilibrada, contextualizando o pan-africanismo como fenômeno histórico contraditório, mas indispensável para compreender os processos de luta e identidade negra. Essa abordagem fundamenta a proposta pedagógica do autor, que visa descolonizar o ensino de História a partir de uma crítica epistemológica plural.

No **terceiro capítulo**, Allan Santana (2018) realiza uma análise crítica da Síntese da História Geral da África (HGA), destacando seu valor como instrumento historiográfico e material paradidático fundamental para o ensino da História da África na educação básica. O autor escolhe o volume II da obra, com foco no capítulo "África desde 1935", que abarca a descolonização nos campos político, econômico e cultural. A leitura revela como os autores da "Síntese" articulam a história da África moderna com a luta por soberania, ressaltando o papel do pan-africanismo como ideologia que impulsionou movimentos de libertação e articulações identitárias. A análise evidencia que, embora a independência política tenha sido conquistada, persistiram estruturas herdadas do colonialismo, tanto no plano econômico quanto no político, limitando a efetiva emancipação africana. Nesse sentido, o pan-africanismo aparece como elemento contraditório e potente, sendo compreendido de forma crítica, mas com ênfase em seu papel histórico na mobilização anticolonial.

Na seção intitulada **Possibilidades de uso da Síntese**, Santana (2018) apresenta a

dimensão propositiva. A proposta não visa construir um manual de ensino, mas oferecer alternativas pedagógicas que se alinham aos princípios da Lei 10.639/03 e à urgência de uma educação antirracista. As sugestões de uso da Síntese da HGA estão fundamentadas tanto nas necessidades curriculares quanto nas exigências concretas do cotidiano escolar. A primeira proposta baseia-se na organização clássica dos conteúdos escolares em três eixos: política, economia e cultura. Essa abordagem, recorrente na cultura escolar, permite ao professor estabelecer comparações históricas e trabalhar com rupturas e permanências no processo de descolonização.

A proposta mais potente da pesquisa, entretanto, é aquela que utiliza o pan-africanismo como eixo catalisador para o estudo da descolonização e da identidade negra. Aqui, o autor compartilha uma experiência pedagógica concreta, realizada com estudantes da EJA na rede pública de São Paulo. Essa vivência demonstra a efetividade de metodologias ativas e da pedagogia de projetos, articulando pesquisa, biografias, produção audiovisual e debates públicos. Ao colocar os estudantes como protagonistas do processo educativo, a proposta promove tanto o letramento histórico quanto a formação cidadã.

Além disso, outras possibilidades são exploradas com sensibilidade pedagógica, como o recorte de gênero, a análise regionalizada da descolonização e o papel da África nos assuntos mundiais – especialmente durante a Guerra Fria. A dimensão propositiva da dissertação, portanto, vai além da crítica ao currículo eurocentrado: oferece caminhos viáveis para uma prática docente reflexiva e comprometida com uma formação antirracista e com a valorização das epistemologias africanas no espaço escolar.

As **considerações finais** sintetizam a contribuição da pesquisa ao destacar três principais interpretações sobre o pan-africanismo e a descolonização, com ênfase na abordagem histórico-compreensiva. A dissertação propõe usos pedagógicos que promovem a valorização da história africana e fomentam relações étnico-raciais positivas na escola.

**VI - Quilombos e Quilombagem no Ensino De História: estudo sobre a contribuição paradigmática de Clóvis Moura.** Autor: Malanga, Suzane Jardim. Orientador: Cleber Santos Vieira. UNIFESP, 2019. 104p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - As ações do Movimento Negro e as mudanças no campo historiográfico e editorial no contexto de redemocratização; 1.1. O movimento negro, os saberes e a educação, 1.2. As estratégias editoriais por trás da Série Princípios; 2 - Ecos de Rebeliões da Senzala em Quilombos – resistência ao escravismo e História do negro brasileiro; 2.1. O discurso contra-hegemônico de Rebeliões da Senzala e o

papel do quilombola, 2.2. A “quilombagem” como força de desgaste ao sistema escravista, 2.3. O quilombo como negação radical da sociedade escravista. 3 - As contribuições de Clóvis Moura para o ensino de história; 3.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o ensino da história dos quilombos, 3.2. Possibilidades para o ensino da história dos quilombos a partir de Clóvis Moura, 3.2.1. Os quilombos ontem: negação radical do sistema escravista, 3.2.2. Os quilombos hoje: comunidades remanescentes de quilombos e sua luta pela terra. Conclusão. Referências.

A pesquisa concentra-se na relevância do ensino da história dos quilombos no Brasil como um instrumento de resistência e desconstrução de narrativas tradicionais. O objetivo central é evidenciar como a obra de Clóvis Moura, especialmente seus livros paradigmáticos, pode subsidiar práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista. A obra do autor reflete um compromisso com a emancipação das populações marginalizadas, especialmente negras, e fornece uma interpretação alternativa à visão eurocêntrica dominante sobre a história brasileira. Moura posiciona os quilombos como símbolos de resistência, reafirmando o protagonismo dos escravizados na luta contra o sistema opressor.

As obras de Clovis Moura, analisadas por Suzane Malanga, foram *Quilombos – Resistência ao Escravismo e História do Negro Brasileiro*, publicadas nos anos 1980 e 1990. Essas obras são apontadas como exemplos de materiais que dialogam diretamente com as demandas educacionais de valorização da cultura afro-brasileira. A autora também ressalta a atuação do movimento negro organizado na reestruturação do ensino de história, especialmente na década de 1980. Essa mobilização influenciou mudanças no mercado editorial, que passou a incluir obras como as de Clóvis Moura para atender a essa demanda social e educacional.

O **primeiro capítulo** analisa a relação entre o movimento negro, suas reivindicações educacionais e os impactos sobre o campo historiográfico e editorial no Brasil, especialmente durante o período de redemocratização. O texto apresenta uma reflexão sobre como as ações do movimento negro contribuíram para o fortalecimento de uma pedagogia da diversidade e para a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Um ponto inicial de destaque é a análise de Nilma Lino Gomes, que compreende o movimento negro como um agente político e educador, capaz de produzir saberes emancipatórios e desafiar o conhecimento hegemônico. Ao ressignificar conceitos e identidades, o movimento negro atua como mediador na construção de uma pedagogia da diversidade, cujos fundamentos estão ligados à luta contra hegemônica no campo educacional.

O movimento negro é interpretado como um sujeito coletivo e político, que elabora identidades e discursos capazes de articular aspirações e interesses da população negra. Assim, assume um caráter organizativo em fases distintas desde a Primeira República, ganhando maior destaque no período pós-1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Essa articulação nacional representou um marco na luta contra o racismo, integrando demandas sociais mais amplas, como a contestação à ordem vigente e a promoção de uma educação antirracista.

O capítulo também enfatiza a educação como prioridade na agenda do movimento negro. Desde o final da década de 1970, suas lideranças passaram a questionar o modelo educacional vigente e propor mudanças curriculares voltadas para a valorização da história africana e afro-brasileira. As ações do MNU, como a reivindicação do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, ilustram essa tentativa de reconstruir a memória histórica e reconfigurar o ensino de história a partir do protagonismo negro. O texto de Malanga (2019), destaca como o movimento negro contribuiu para transformar tanto a historiografia quanto o ensino de história. Nesse contexto, Clóvis Moura surge como uma figura central, ao reinterpretar o passado escravista e enfatizar as resistências quilombolas como uma forma de luta política.

A autora aborda as estratégias editoriais da *Série Princípios*, lançada pela Editora Ática durante o boom dos paradidáticos nos anos 1980. A análise articula o contexto sociopolítico e as demandas do movimento negro, demonstrando como as editoras reagiram às transformações culturais e historiográficas do período. Lançada em 1985, a *Série Princípios* visava atender ao público universitário e englobava diversas áreas do conhecimento. Embora movida por interesses mercadológicos, a *Série Princípios* reflete as tensões entre saberes acadêmicos, reivindicações sociais e exigências do mercado editoria. No entanto, a inclusão de temas como questões operárias, raciais e de gênero revela a influência de demandas sociais e historiográficas emergentes.

O **segundo capítulo** analisa o discurso central de *Rebeliões da Senzala*, de Clóvis Moura, enfatizando como sua abordagem marxista contribuiu para uma compreensão contra hegemônica da sociedade escravista brasileira e do papel dos quilombolas. Conforme argumenta Malanga (2019), a obra de Clóvis Moura desafia a ideia de que os escravizados eram passivos em sua condição. Rompe com narrativas que reforçavam a noção de harmonia nas relações escravistas, criticando tanto a democracia racial de Gilberto Freyre quanto as análises da chamada ‘|Escola Paulista’, que ignoravam o agenciamento escravo. Moura utiliza uma vasta gama de fontes para demonstrar como as resistências escravas — suicídios, fugas,

insurreições e formação de quilombos — minaram as bases do sistema escravista.

Outro ponto importante é o exame do conceito de ‘quilombagem’, desenvolvido por Moura, que sintetiza a resistência dos escravizados contra o sistema, permeando suas obras *Rebeliões da Senzala*, *Quilombos – Resistência ao Escravismo e História do Negro Brasileiro*. O estudo identifica a intertextualidade e a interdiscursividade entre essas obras. Moura define a quilombagem como um movimento contínuo e abrangente de resistência, tendo os quilombos como epicentros organizacionais, mas englobando diversas práticas, como guerrilhas e protestos coletivos. O conceito transcende a mera fuga, representando uma dinâmica histórica de luta de classes que minava o escravismo enquanto sistema, influenciando diretamente sua crise e a abolição.

A partir dessa perspectiva, os quilombos assumem um papel dinâmico da redistribuição coletiva da produção e das alianças com indígenas, escravizados urbanos e outros grupos marginalizados. Esse processo, chamado de ‘quilombagem’, contribuía para a criação de territórios autônomos que desafiavam diretamente a lógica senhorial. Assim, Moura destaca o quilombo como um espaço de reconstrução da humanidade do negro escravizado, reafirmando sua identidade e negando o estatuto de mercadoria imposto pela escravidão.

Assim a autora identifica que *Rebeliões da Senzala* não apenas desafiou narrativas hegemônicas, mas também inspirou mudanças nas práticas de Ensino de História. Moura critica discursos que perpetuavam ideologias racistas ao desumanizar os escravizados ou minimizar sua resistência. Ao ressignificar essas narrativas, há uma contribuição para a construção de uma historiografia que reconhece o protagonismo negro e denuncia as relações de poder que sustentam o racismo estrutural.

No **terceiro capítulo**, Suzane Malanga (2019) observa como o ensino da história afro-brasileira passou a ocupar um lugar central nas políticas educacionais a partir da Lei 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08. A regulamentação dessa legislação por meio das DCNERER definiu um marco para a valorização do protagonismo negro na história do Brasil, incluindo a abordagem dos quilombos como espaços de resistência. Nesse contexto, a educação passa a desempenhar um papel fundamental no combate ao racismo. Paralelamente, as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola reforçam a necessidade de garantir um ensino que respeite as especificidades culturais das comunidades quilombolas. Como argumenta a autora, essas diretrizes dialogam diretamente com as contribuições de Clóvis Moura, cujo trabalho destaca a centralidade dos quilombos na luta contra a estrutura racista da sociedade brasileira.

Malanga (2019) propõe que o ensino da história dos quilombos, baseado nas contribuições de Clóvis Moura, oferece um potente instrumento para desconstruir narrativas históricas que invisibilizam as lutas dos escravizados e perpetuam estereótipos racistas. No contexto da sala de aula, as obras de Moura, oferecem um rico material para promover reflexões críticas, permitindo aos estudantes compreenderem os quilombos como manifestações organizadas de luta e resistência, além do uso do conceito de ‘quilombagem’ como expressão de negação e resistência ao sistema escravista.

Ao conectar passado e presente, é fundamental abordar as comunidades remanescentes de quilombos, que continuam lutando por direitos territoriais e reconhecimento cultural. enfrentam desafios estruturais, revelando permanências das desigualdades históricas. No ensino, essa abordagem pode ser enriquecida ao destacar como a luta pela terra é um desdobramento contemporâneo do enfrentamento às injustiças da escravidão. Assim, explorar as análises de Moura em sala contribui para um ensino de história antirracista que promove a conscientização racial e histórica dos estudantes.

Na **conclusão**, a autora destaca a significativa contribuição de Clóvis Moura ao ensino da história, enfatizando sua perspectiva contra hegemônica que redefine os quilombos como núcleos de resistência e dinamização da sociedade escravista brasileira. A pesquisa sublinha o impacto do movimento negro na promoção de uma educação antirracista e reconhece os desafios de implementar a Lei 10.639/03. Ressalta a importância de desconstruir discursos enraizados, valorizando o protagonismo negro e combatendo o racismo no ambiente escolar.

**VII - O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no Ensino de História.** Autora: Fernandes, Julia Maria Machado. Orientador: Hector Guerra Hernandez. UFPR, 2020. 168p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. 1 - As práticas coloniais e o processo de racialização das relações sociais no Brasil; 1.1. A assimilação das teorias raciais, sua adaptação no contexto brasileiro e a suposta integração da comunidade negra a partir do mito da Democracia Racial, 1.2. O período republicano e a luta por igualdade: a organização da militância afro-brasileira por meio do movimento negro, 1.3. A imprensa negra no combate à discriminação. 2 - A construção identitária da mulher negra a partir do jornal Quilombo; 2.1 Os dilemas identitários da população negra ao longo do Processo histórico, 2.2 a mulher negra e a inserção midiática, 2.3 A produção intelectual feminina no jornal “quilombo”, 2.3.1 a coluna “fala a mulher”, 2.4. A natureza da imagem jornalística e as implicações da

fotojornalismo, 2.5. A produção iconográfica acerca da figura feminina no jornal “quilombo”. 3. Proposta paradidática no ensino de história; 3.1. Ambientes virtuais como ferramenta complementar de Ensino, 3.2. Estrutura do curso proposto na plataforma moodle, 3.3. Material desenvolvido. Considerações finais. Referências.

A dissertação de Julia Maria Fernandes analisa a representação da mulher negra no jornal Quilombo, evidenciando como este periódico contribuiu para a construção de uma identidade afirmativa em meio ao silenciamento imposto pelo racismo. A autora demonstra que o jornal, além de ser um espaço de militância, operava como instrumento de resistência cultural e política, reforçando a autoimagem positiva das mulheres negras. A pesquisa ancora-se no feminismo negro e na teoria da colonialidade, proposto por Quijano. A pesquisa revela a importância da produção intelectual feminina no periódico. Como contribuição prática, propõe um material paradidático no Moodle para promover uma abordagem antirracista no ensino de História, ressignificando o currículo escolar e ampliando as perspectivas sobre a trajetória da população negra.

O **primeiro capítulo** aprofunda-se na intersecção entre colonialidade do poder e as hierarquias raciais estruturadas historicamente no Brasil. Analisa como o legado colonial perpetuou um padrão de racialização das relações sociais, baseado na imposição de classificações raciais que definem lugares e funções dentro da estrutura social. O texto evidencia que o racismo é um mecanismo ideológico de manutenção de desigualdades, moldando a organização social. A autora salienta que as identidades negras, especialmente das mulheres, foram historicamente construídas sob o signo da subalternização, reforçadas por discursos pseudocientíficos do século XIX. A elite brasileira adotou e adaptou as teorias raciais para justificar políticas de branqueamento e hierarquização social. Também é destacado a resistência da população negra, desde os quilombos até os movimentos negros contemporâneos, demonstrando que a luta por reconhecimento e igualdade é parte fundamental da história do Brasil.

O capítulo em questão ainda investiga a trajetória da militância afro-brasileira no período republicano, enfatizando sobre a persistência do racismo e sua contrapartida, resistência negra organizada. Fernandes (2020) enfatiza que a identidade negra emerge do embate contra o mito da democracia racial e o projeto de branqueamento. O pensamento de Frantz Fanon é central para a compreensão desse processo, pois evidencia como a assimilação imposta pela sociedade colonial operava na alienação do sujeito negro, reforçando a ideia de inferiorização. No Brasil, essa lógica estruturou-se na exclusão social da população negra, que, mesmo após a abolição, permaneceu marginalizada. Para combater essa estrutura

racializada, o movimento negro desenvolveu formas de organização próprias, como clubes, associações e imprensa negra, voltadas para a luta por direitos civis, sociais e culturais.

Assim, a pesquisa ressalta o papel central dos jornais como instrumentos de denúncia e conscientização da comunidade afro-brasileira. O jornal Quilombo, sob a liderança de Abdias do Nascimento, emerge como um espaço de resistência intelectual e política, articulando um discurso combativo contra a exclusão racial. As colunas do periódico abordavam desde reivindicações educacionais até representações culturais e sociais da negritude. A autora evidencia ainda que a atuação das mulheres foi fundamental na construção dessa narrativa, participando ativamente na produção dos conteúdos do jornal.

O **segundo capítulo** começa analisando a construção identitária da mulher negra a partir do jornal Quilombo, evidenciando as implicações históricas e culturais da representação midiática. Fundamentado em referenciais como Fanon, Quijano e Hall, o texto demonstra como a branquitude operou como matriz normatizadora, dificultando a autoafirmação da população negra. A identidade negra, atravessada por discursos de subalternização e resistência, foi tensionada por processos históricos como a mestiçagem e o mito da democracia racial. O feminismo negro, em contraposição ao feminismo hegemônico, delineia especificidades que articulam raça, classe e gênero. Assim, a interseccionalidade demonstra como múltiplas opressões foram vivenciadas. No contexto midiático, a iconografia reforça estereótipos, invisibilizando narrativas de protagonismo negro e reafirmando desigualdades históricas.

A autora examina a inserção midiática da mulher negra, articulando as contribuições de Douglas Kellner, Stuart Hall, Pierre Bourdieu e outros teóricos para compreender a construção das representações identitárias. Argumenta-se que a mídia atua como um agente de modelagem simbólica, estabelecendo padrões de gênero, raça e classe, legitimando estereótipos. A partir da perspectiva da violência simbólica, evidencia-se como discursos midiáticos impõem normatividades ao corpo negro feminino. Além disso, a colonialidade do poder e os processos de objetificação feminina são problematizados, demonstrando como a imprensa negra, particularmente o jornal Quilombo, contrapôs-se a essas narrativas, promovendo a afirmação identitária da mulher negra e ampliando seu espaço de representatividade no imaginário social.

A pesquisa destaca a importância do jornal Quilombo como veículo de construção e afirmação da identidade da mulher negra no Brasil. Apesar da predominância de vozes masculinas no movimento negro da época, as mulheres também encontraram espaço para expressar suas demandas e reivindicações. Além disso, são analisadas as colaborações de

autoras como Rachel de Queiroz e Maria Nascimento, que utilizavam o jornal como meio de denúncia e resistência. Assim, Fernandes (2020) argumenta que o Quilombo desempenhou um papel crucial na articulação de discursos de empoderamento feminino e na luta por direitos sociais e trabalhistas. O estudo também se debruça sobre a atuação de figuras femininas proeminentes que contribuíram para a visibilidade das mulheres negras dentro do movimento.

Embora a opressão de gênero e raça tenham colocado obstáculos à participação feminina nos espaços políticos e intelectuais, o Quilombo se tornou um instrumento de articulação e denúncia. Emprega uma abordagem interseccional para demonstrar como essas mulheres enfrentavam tanto a dominação patriarcal quanto o racismo institucional, evidenciando a dupla marginalização que as relegava a espaços subalternos. Além disso, a autora analisa o discurso da maternidade e do trabalho doméstico como questões centrais nas colunas do jornal, demonstrando como esses temas foram ressignificados para reivindicar direitos e melhores condições de vida.

A pesquisa também aponta que a ausência das narrativas das mulheres negras nos currículos escolares reforça o apagamento histórico dessas mulheres, tornando urgente a valorização de fontes como o jornal para a construção de um ensino mais representativo. Fernandes (2020) sugere atividades pedagógicas que explorem a trajetória das mulheres negras na imprensa, promovendo debates sobre a luta por direitos e a resistência cultural.

Dessa forma, a autora realizou o levantamento das 213 imagens que apresentam figuras humanas no jornal, sendo que 110 dessas imagens retratam figuras femininas. Revelou-se um esforço consciente para destacar modelos alternativos de identidade, composto majoritariamente por mulheres negras. Por meio de uma análise das fotografias, o estudo expõe a forma como a imprensa negra da época utilizava a imagem para legitimar a presença das mulheres negras em esferas sociais, culturais e políticas. O recorte fotográfico enfatiza que as mulheres negras ocupavam diversos papéis, como artistas, ativistas e lideranças comunitárias, desafiando estereótipos raciais e de gênero.

As imagens selecionadas e categorizadas no estudo apontam a participação das mulheres negras em concursos de beleza, eventos culturais e manifestações políticas, funcionando como uma estratégia de valorização da identidade negra. A dissertação demonstra que, ao se apropriar do recurso visual, o jornal operava como um espaço de resistência, promovendo uma narrativa alternativa à hegemônica e possibilitando uma releitura das representações da mulher negra dentro do contexto brasileiro.

A pesquisa destaca como o periódico, vinculado ao Teatro Experimental do Negro

(TEN), serviu como um espaço de valorização da estética afro-brasileira, contestando padrões eurocêntricos de beleza e visibilidade social. Da mesma forma, a presença feminina na militância negra, nas artes e na política, reforçou a importância da representação simbólica para o fortalecimento da identidade coletiva. Ao examinar as narrativas e as imagens veiculadas pelo Quilombo, a autora evidencia a tentativa do TEN de promover um ideal de feminilidade negra que não se restringia ao erotismo ou ao papel subalterno, mas que também enfatizava inteligência, elegância e ativismo. A pesquisa problematiza, ainda, a conformidade com determinados padrões burgueses da época, apontando as tensões entre a busca por respeito e a manutenção de normas sociais conservadoras.

No **terceiro capítulo** é proposto o uso do jornal Quilombo como material paradidático em um curso virtual na plataforma Moodle. A dimensão propositiva parte da premissa de que a representatividade da mulher negra foi historicamente silenciada e busca, por meio da análise das fontes escritas e visuais do periódico, fomentar a desconstrução do mito da democracia racial. O curso é pautado pela transversalidade do conteúdo, ao possibilitar que os estudantes do Ensino Médio dialoguem sobre as relações étnico-raciais e os impactos da mídia na construção identitária.

No desenvolvimento do curso, a estrutura modular do Moodle permite a utilização de fóruns, questionários e resenhas, visando ampliar o repertório dos estudantes e fomentar o debate coletivo. O material elaborado divide-se em quatro tópicos centrais, que abordam a história do jornal Quilombo, a inserção midiática da mulher negra, sua produção intelectual e a iconografia presente no periódico. Cada um desses eixos é trabalhado por meio de análises documentais e atividades interativas, consolidando uma proposta de ensino que valoriza a experiência discente como agente ativo na construção do conhecimento.

Nas **considerações finais**, a autora enfatiza a relevância do jornal Quilombo como instrumento de afirmação identitária, resistência política e material educativo, especialmente no que tange à representação da mulher negra. A abordagem paradidática desenvolvida propõe um ensino de História que estimule o pensamento crítico dos estudantes, ao articular fontes históricas com problemáticas contemporâneas. A partir do uso da plataforma Moodle, o material elaborado fomenta a análise de textos e imagens, promovendo o letramento histórico e digital, além do reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento fundamental da História brasileira. Assim, o estudo reitera a necessidade de ampliar referenciais intelectuais e estéticos para estudantes negros, contribuindo para a desconstrução de representações discriminatórias e para a construção de novas subjetividades afirmativas.

**VIII - O Uso de Biografias no Ensino da História dos Negros no Brasil.** Autora: Meneses, Marliene Maiara de. Orientadora: Juliana Teixeira Souza. UFRN, 2021. 216p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. Parte 1 - Educação Étnico-racial: os desafios que emergem na prática docente. Cap 1 - O chão da escola: conhecendo a EEFM Professora Diva Cabral; 1.1 Características gerais e perfil socioeconômico, 1.2 Estudos diagnóstico das relações étnico-raciais na escola. Cap 2 - Narrativas biográficas e o ensino de história; 2.1 as controvérsias sobre o gênero biográfico, 2.2 Crítica à abordagem dos personagens negros no livro didático, 2.3 Biografias e aprendizagem histórica. Parte 2 - Scrapbook com fontes históricas: uma proposta de aprendizagem fundamentada na metodologia da história. Cap 3 - Abolição da escravidão; 3.1 Maria Firmina dos Reis, 3.2 Luiz Gama, 3.3 Francisco José do Nascimento. Cap 4 - Primeira República Ao Estado Novo (1889 – 1937); 4.1 João Cândido, 4.2 José Correia Leite, 4.3 Monteiro Lopes. Cap 5 - Entre ditaduras: o intervalo democrático (1945–1964); 5.1 Laudelina de Campos Melo, 5.2 Abdias do Nascimento, 5.3 Heitor dos Prazeres. Cap 6 - A Ditadura Militar e a Redemocratização; 6.1 Aída dos Santos, 6.2 Mundinha Araújo, 6.3 Lélia Gonzalez. Considerações Finais. Referências. Apêndice A – Fontes. Anexo A – Questionário diagnóstico das Relações Étnico-raciais, Anexo B – Fotografias dos biografados, Anexo C – Fontes do Scrapbook, Anexo D – Scrapbook digitalizado.

A dissertação de Marliene Meneses (2021) investiga a ausência de referências negras nos livros didáticos e na mídia, destacando como essa omissão compromete a valorização da identidade afro-brasileira. Para enfrentar essa lacuna, propõe-se o uso de biografias de personalidades negras que lutaram por liberdade e direitos, como recurso didático para fortalecer uma educação antirracista. A autora sugere um scrapbook com fontes variadas — textos, imagens e registros — para fomentar a pesquisa histórica e a elaboração de hipóteses pelos estudantes.

No **primeiro capítulo**, a pesquisadora analisa o ensino de História em uma escola periférica de Fortaleza, observando a ausência de diretrizes claras no Projeto Político Pedagógico (PPP) para a implementação da Lei 10.639/03. Os dados socioeconômicos da comunidade escolar revelam um contexto de vulnerabilidade que impacta diretamente o desempenho dos alunos. A autora destaca que, embora o PPP mencione a diversidade, faltam estratégias efetivas para sua valorização no cotidiano pedagógico. Por meio de um questionário diagnóstico, a autora investiga as percepções dos alunos sobre as relações étnico-raciais. Apesar de reconhecerem a persistência do racismo, muitos ainda reproduzem discursos da democracia racial. Os dados mostram a coexistência de concepções

contraditórias: parte dos estudantes reconhece a diversidade étnica, enquanto outros sustentam a ideia de uma identidade nacional mestiça homogênea. Esse cenário reflete influências da historiografia tradicional e do pensamento de Gilberto Freyre.

No **segundo capítulo**, Meneses (2021) discute a trajetória do gênero biográfico na historiografia. Inicialmente voltado à exaltação de heróis nacionais, o gênero foi criticado pela Escola dos Annales, mas recuperado nas últimas décadas. Hoje, as biografias buscam compreender os sujeitos históricos em sua complexidade, e não como personagens unidimensionais. A autora defende o uso das biografias negras como estratégia pedagógica que permite aos estudantes se identificarem com trajetórias de luta e resistência, enriquecendo a aprendizagem histórica. Ao analisar livros didáticos, a dissertação denuncia a representação limitada da população negra, quase sempre vinculada à escravidão ou à subalternidade. Quando presentes, os personagens negros aparecem de forma marginal. A autora argumenta que essa abordagem perpetua uma memória seletiva e eurocêntrica, silenciando a contribuição negra para a história nacional.

O **terceiro capítulo** enfoca personagens que atuaram pela abolição da escravidão, com destaque para Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Francisco José do Nascimento. Firmina dos Reis utilizou a literatura como meio de denúncia, conferindo voz aos escravizados em suas obras e desafiando o silenciamento da intelectualidade negra. Luiz Gama, advogado e jornalista, recorreu às leis para libertar centenas de escravizados e mobilizar a opinião pública contra o cativo. Já o Dragão do Mar, liderou a resistência no Ceará, impedindo o embarque de escravizados, o que resultou na abolição antecipada na província.

No **quarto capítulo**, a autora analisa o período da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), marcado por exclusão social e racial. A liberdade após a abolição não se concretizou em direitos sociais, e os negros continuaram marginalizados. Figuras como João Cândido, José Correia Leite e Monteiro Lopes representam diferentes formas de resistência: Cândido liderou a Revolta da Chibata; Leite atuou na imprensa negra; e Lopes enfrentou o racismo no parlamento. A autora destaca como essas trajetórias contrapõem a narrativa de passividade atribuída à população negra. A repressão e a ausência de políticas públicas limitaram os avanços, mas não impediram a articulação de lutas por direitos.

O **quinto capítulo** aborda a reorganização do Movimento Negro entre 1945 e 1964, período democrático que não assegurou cidadania plena à população negra. Laudelina de Campos Melo destacou-se na luta pelas trabalhadoras domésticas, denunciando a exploração e promovendo organização sindical. Abdias do Nascimento, à frente do Teatro Experimental do

Negro, uniu arte e política na defesa do protagonismo negro. Heitor dos Prazeres desafiou estereótipos com sua arte, retratando o cotidiano das comunidades negras.

O **sexto capítulo** examina o impacto da Ditadura Militar e da redemocratização sobre o Movimento Negro. A repressão e a censura silenciaram as denúncias de racismo, criminalizando a militância negra. Ainda assim, grupos como o Movimento Negro Unificado (MNU) emergiram como força de resistência. O MNU denunciava a violência policial, a exclusão e o mito da democracia racial, articulando ações afirmativas e promovendo o orgulho negro por meio da cultura. Com a redemocratização nos anos 1980, o Movimento Negro ampliou sua atuação, influenciando a Constituinte de 1988. A criminalização do racismo e a regulamentação das terras quilombolas foram conquistas significativas, ainda que a implementação dessas políticas tenha enfrentado resistências.

Figuras como Aída dos Santos, Mundinha Araújo e Lélia Gonzalez simbolizam as múltiplas frentes da resistência negra no esporte, na educação e no feminismo. A atuação de Aída expôs o racismo institucional no esporte; Mundinha destacou-se na produção de materiais educativos e na defesa das comunidades quilombolas; Lélia Gonzalez articulou raça, classe e gênero na luta por justiça social. Suas trajetórias demonstram que o enfrentamento ao racismo exigiu inserção em diferentes campos de atuação.

A **dimensão propositiva** se materializa na criação de um Scrapbook do Movimento Negro, concebido como um livro de memórias composto por recortes, imagens e fontes históricas diversas que documentam as trajetórias, ideias e lutas de intelectuais, artistas e cientistas negros. O objetivo não é destacar os projetos coletivos de transformação social idealizados por essas figuras históricas, permitindo que estudantes reconheçam nelas referências positivas e possibilidades de projeção identitária. Trata-se de uma proposta pedagógica que mobiliza o conceito de memória como instrumento de disputa narrativa e reposicionamento dos sujeitos negros na história do Brasil.

Além de sua função pedagógica, o Scrapbook é estruturado para funcionar como uma ferramenta de letramento histórico, com foco na valorização da diversidade e na promoção de uma educação antirracista. Por meio da seleção de biografias de personagens históricos como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, João Cândido, Lélia Gonzalez, entre outros, a autora constrói um repertório representativo das lutas negras no Brasil, cobrindo diferentes períodos históricos e dimensões de atuação. A intencionalidade do material está em desconstruir a narrativa única e colonizadora que historicamente marginalizou as contribuições da população negra.

**IX - Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020.** Autor: Santos, Ronaldo Jorge dos. Orientadora: Verena Alberti. UERJ, 2021. 190p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. Cap. 1 - Colonialidade Impressa: o Livro Didático de História Perpassado pela Colonialidade do Poder; 1.1. Uma iniciativa autoral, uma produção coletiva, um repositório de conhecimento, uma síntese da produção acadêmica, um propagador da ideologia dominante, um instrumento de mudanças, um produto de consumo— as várias faces dos livros didáticos de história; 1.2. A colonialidade do poder e a decolonialidade; 1.3. A tríade “francesa” – Césaire, Fanon & Memmi; 1.4. Inconformidade e originalidade à brasileira - Abdias Nascimento & Lélia Gonzalez; 1.5. A visibilidade insuficiente do movimento negro nos livros didáticos vista sob o véu da colonialidade do saber. Cap. 2 - O Movimento Negro nos Livros de História do PNLD 2020; 2.1. O Lugar do movimento negro nas coleções aprovadas no PNLD 2020; 2.2 O negro nos primeiros anos da República; 2.3 O projeto de branquitude; 2.4 A Revolta da Chibata; 2.5 A imprensa negra; 2.6 A cultura afro-brasileira, seu caráter de resistência e sua influência na formação da cultura brasileira; 2.7 O movimento negro organizado nos livros didáticos do PNLD 2020; 2.8 Bibliografias e trajetórias acadêmicas: quem escreve e com base em quais referenciais teóricos a história do movimento negro está sendo escrita nos livros didáticos? Cap. 3 - Racismo não é só “Aquilo que há nos Estados Unidos”: o caminho percorrido até o produto. Considerações Finais. Referências. Apêndice A – coleções analisadas. Apêndice B – pequena biografia dos autores. Apêndice C – recursos textuais e imagéticos sobre os movimentos sociais negros nas coleções do PNLD 2020. Apêndice D – sequência didática “não é ‘coisa que querem importar’: o Racismo nosso de cada dia”.

A dissertação apresenta uma narrativa pessoal e crítica, marcada pela intersecção entre a trajetória do autor como professor negro e a promulgação da Lei 10.639/03. Inicialmente, ele expressa receio quanto à eficácia da nova legislação, dada a tradição brasileira de leis que “não pegam” e a ausência de formação docente específica sobre História da África. A inquietação se transforma em compromisso ético-político: a escolha do tema — a presença do movimento negro nos livros didáticos — nasce tanto de uma dívida com sua identidade quanto de um projeto pedagógico decolonial. Ao reconhecer os limites do campo educacional em lidar com epistemes não hegemônicas, o autor propõe desvelar como os livros aprovados pelo PNLD 2020 representam, ou subalternizam, a trajetória do movimento negro.

O **primeiro capítulo** da dissertação de Ronaldo Santos (2021) estabelece uma base para a compreensão crítica dos livros didáticos de História como instrumentos permeados por

disputas ideológicas, culturais e epistemológicas. A análise parte do reconhecimento de que o livro didático é, simultaneamente, mercadoria, artefato pedagógico e repositório de uma seleção cultural que reflete os interesses de grupos sociais hegemônicos. Ao mobilizar autores como Alain Choppin, Helenice Rocha e Roger Chartier, o texto evidencia como a produção desses materiais é atravessada por múltiplas interferências — editoriais, estatais e mercadológicas — que moldam a maneira como o conhecimento histórico é apresentado aos estudantes. O capítulo denuncia a persistência de estruturas de poder que se manifestam por meio da colonialidade, ou seja, uma lógica de dominação que sobrevive ao colonialismo formal e continua a produzir apagamentos e estereótipos nos conteúdos escolares.

A dissertação enfatiza que o livro didático, apesar de sua aparente neutralidade, funciona como um “artefato fronteiro”, situado entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar, e que, por isso, deve ser analisado sob múltiplas lentes teóricas — historiográficas, curriculares e discursivas. Santos (2021) destaca que, embora as legislações como a Lei 10.639/03 tenham promovido avanços significativos no reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, os livros didáticos ainda reproduzem narrativas eurocentradas e representações que marginalizam o protagonismo do movimento negro.

No **segundo capítulo** da dissertação, o autor aprofunda a análise das representações do movimento negro nas coleções de livros didáticos de História aprovadas pelo PNLD 2020. A partir da seleção de 11 coleções, o autor examina como o movimento negro é apresentado, destacando que, embora haja uma presença mais significativa do que em edições anteriores, essa presença ainda é marginalizada e subordinada à narrativa hegemônica. A inclusão do movimento negro nos livros, em muitos casos, ocorre sem o devido protagonismo, sendo diluída em abordagens que privilegiam eventos e sujeitos brancos, homens e das elites. O autor ressalta que tal representação reflete a colonialidade do saber, que naturaliza a centralidade da Europa e da branquitude nos currículos escolares.

O capítulo evidencia como, mesmo quando o movimento negro é mencionado, frequentemente isso ocorre de forma episódica ou acessória. A análise mostra que os livros didáticos evitam conferir centralidade às ações políticas, intelectuais e culturais dos movimentos sociais negros, preferindo apresentá-los como reações pontuais a injustiças históricas, e não como sujeitos ativos da construção do país. Além disso, o autor denuncia uma tendência à folclorização e à romantização das contribuições negras, o que dificulta a construção de uma consciência histórica entre os estudantes. Ao final, o capítulo reforça que essa representação limitada compromete a efetividade da educação antirracista e reafirma a necessidade de repensar os currículos e materiais didáticos sob uma perspectiva decolonial.

No **terceiro capítulo**, o historiador-docente desenvolve uma análise sobre as estratégias de negação do racismo no Brasil e seus impactos na construção de uma consciência histórica. O autor parte da metáfora da "matéria escura", usada na série de Emicida, para ilustrar como o racismo brasileiro opera de forma invisível, estrutural e onipresente, embora não explicitamente codificado em leis segregacionistas como nos EUA ou na África do Sul. A crítica recai sobre discursos públicos que negam a existência do racismo estrutural, exemplificados por figuras como o ex-vice-presidente Mourão e o ex-presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, além do sociólogo Demétrio Magnoli e da procuradora Roberta Kaufmann, todos os quais minimizam o racismo ao reduzi-lo a episódios isolados ou à exclusão econômica. Essa postura reforça o mito da democracia racial, dificultando o reconhecimento das desigualdades raciais e deslegitimando a luta antirracista.

Como destaca o pesquisador, essa narrativa influencia até mesmo setores da população negra, que passam a considerar o racismo como algo distante ou restrito a realidades estrangeiras, e não como um componente estruturante da sociedade brasileira. Com base na produção teórica de Joel Rufino dos Santos, o autor argumenta que a ausência de uma percepção coletiva sobre o racismo decorre da fusão entre desejo e realidade: a aspiração por uma sociedade racialmente harmoniosa oculta os conflitos concretos. Nesse contexto, a pesquisa justifica a escolha de produzir um material didático voltado não à história do movimento negro em si, mas à denúncia da realidade que o torna necessário. A proposta visa desconstruir o senso comum e provocar o debate em sala de aula, especialmente entre alunos da rede pública, sobre os privilégios da branquitude e os mecanismos de exclusão racial.

A **dimensão propositiva** da dissertação apresenta uma sequência didática intitulada "Não é 'coisa que querem importar': o racismo nosso de cada dia", que busca promover uma educação histórica antirracista, centrada na realidade dos estudantes da rede pública. O projeto se estrutura em duas unidades temáticas: a primeira dedicada à discussão sobre cotas raciais e racismo estrutural, e a segunda voltada à criminalização das manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras. A proposta pedagógica consegue se conectar com os referenciais da BNCC, especialmente ao tratar de desigualdades raciais, direitos sociais e cidadania. Por meio de vídeos, textos, debates e atividades reflexivas, o professor é conduzido a romper com o senso comum e a fomentar, junto aos estudantes, um olhar crítico sobre o racismo à brasileira, desmistificando o mito da democracia racial e expondo como a branquitude se beneficia da estrutura de privilégios historicamente construída.

O material didático é articulado com referências contemporâneas e históricas, utilizando casos emblemáticos como os assassinatos de João Alberto, George Floyd e Rodney

King para desnaturalizar o racismo institucional e compará-lo entre Brasil e Estados Unidos. A sequência trabalha também a questão das cotas como reparação histórica, a crítica à meritocracia e a análise de dados do IBGE, promovendo interações interdisciplinares. Na segunda parte, o foco recai sobre a criminalização da capoeira, do samba, do funk e das religiões de matriz africana, estabelecendo paralelos entre repressões passadas e atuais. A culminância com exposição e atividades de sistematização reforça o protagonismo estudantil. Ao final, o projeto cumpre duplamente sua função pedagógica: revela a permanência do racismo estrutural e valoriza o papel do movimento negro na construção de uma sociedade antirracista.

Nas **considerações finais**, Ronaldo Santos (2021) reconhece avanços na presença da história afro-brasileira nos livros didáticos, mas denuncia que o movimento negro segue representado de forma periférica e sem protagonismo. A pesquisa revela que, embora o apagamento não seja mais absoluto, a visibilidade conquistada ainda é insuficiente. O autor aponta que a permanência do eurocentrismo, reforçado por estruturas editoriais e pela lógica mercadológica de produção, limita a centralidade das narrativas negras e decoloniais no ensino de História do Brasil.

**X - Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio.** Autor: Albuquerque, Francisco Moreira de. Orientador: Gustavo Durão de Andrade. UESPI, 2022. 115p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. Cap. 1 - As contribuições da teoria Pós-Colonial sobre a África como forma de descolonizar o saber eurocêntrico; 1.1 As representações sobre a África historicamente construídas; 1.2 A África pensada pelos próprios africanos; 1.3 As contribuições dos estudos pós-coloniais para o ensino de história da África. Cap. 2 - As leis antirracistas e o ensino de história afro-brasileira e africana; 2.1 Movimentos sociais de inclusão da história africana e dos afro-brasileiros na educação; 2.2 As bases curriculares para o ensino de história da África e a cultura afro-brasileira; 2.3 A Lei nº 10.639/2003 e o “Novo” Ensino Médio. Cap. 3 - Análise da prática docente em história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio; 3.1 Conhecendo o campo e os procedimentos metodológicos da pesquisa; 3.2 Análise de dados; 3.3 Proposta pedagógica do curso de formação docente sobre o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira. Considerações Finais. Referências. Apêndices.

A dissertação de Francisco Albuquerque (2022) apresenta sua investigação como fruto de inquietações vividas na prática docente e na formação de professores sobre o ensino

de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A pesquisa busca analisar a implementação da Lei 10.639/2003 a partir do olhar de professores do Ensino Médio, articulando teoria pós-colonial, saberes escolares e experiências formativas. O autor denuncia a persistência da “pedagogia do evento”, marcada pela superficialidade e pela ausência de continuidade nas abordagens étnico-raciais nas escolas. Ao propor uma reflexão sobre a descolonização do saber histórico, fundamenta-se em autores como Ginzburg, Chartier e Certeau, valorizando abordagens interdisciplinares e epistemologias não eurocentradas.

No **primeiro capítulo** é apresentada a fundamentação teórica a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, com o objetivo de desconstruir o saber eurocêntrico que historicamente moldou as representações sobre a África. O autor revisita desde as narrativas clássicas, como Heródoto e Ptolomeu, até os discursos coloniais e científicos do século XIX, evidenciando como a África foi sistematicamente inferiorizada por meio de estereótipos racializados. Destaca-se a crítica à historiografia ocidental por ignorar a oralidade africana como fonte legítima de conhecimento histórico. Em contraponto, o capítulo exalta a emergência de intelectuais africanos, como Ki-Zerbo, Diop e Senghor, que buscaram resgatar e afirmar a identidade africana a partir de perspectivas endógenas, ainda que não isentas de críticas por vezes idealizadoras ou elitizadas.

O pesquisador aprofunda os aportes da teoria pós-colonial e dos estudos decoloniais para o ensino da História da África. A partir de autores como Mignolo, Quijano, Césaire e Boaventura de Sousa Santos, defende-se a urgência de superar a colonialidade do saber e promover uma ecologia de saberes na escola. A crítica ao currículo escolar tradicional é contundente: mesmo com os avanços da Lei 10.639/03, a narrativa ocidental ainda predomina, relegando os saberes africanos a conteúdos marginais ou folclóricos. A proposta de descolonização implica uma mudança epistemológica e pedagógica, na qual o/a professor/a assume papel central na valorização dos sujeitos históricos africanos.

No **segundo capítulo** o pesquisador aprofunda o debate sobre a legislação antirracista no Brasil e seus impactos no ensino de História. A análise parte do reconhecimento da África como parte integrante da história global e da luta histórica do Movimento Negro pela inserção da temática nos currículos escolares. O autor contextualiza a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a ampliação com a Lei nº 11.645/2008 como conquistas fundamentais no enfrentamento do racismo estrutural, embora a implementação ainda enfrente sérios entraves. Entre eles, destacam-se a falta de formação docente, o uso limitado e pontual dos conteúdos afro-brasileiros e a abordagem folclórica que muitas vezes esvazia o sentido político das lutas negras.

Na segunda parte, o autor denuncia os efeitos regressivos do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC, que relegam os conteúdos de história afro-brasileira a um plano secundário, convertendo-os em disciplinas eletivas, optativas e, por vezes, ofertadas via EaD. Argumenta que a nova configuração curricular, centrada na formação para o mercado e na fragmentação dos saberes, compromete a efetividade da Lei 10.639/03 e ameaça invisibilizar novamente as narrativas negras nos materiais didáticos. Por fim, reitera que a formação docente é central nesse processo, sendo necessário preparar os professores para enfrentar o racismo no cotidiano escolar e aplicar os fundamentos de uma educação para as relações étnico-raciais.

No **terceiro capítulo**, Albuquerque (2022) apresenta a dimensão propositiva da pesquisa, com base em entrevistas aplicadas a quatro professores de História do Ensino Médio da escola Vilebaldo Aguiar, no município de Coreaú-CE. A análise revela a fragilidade da formação inicial e continuada dos docentes quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar da maioria ter se graduado antes da promulgação da Lei 10.639/03, mesmo os que se formaram depois relatam não ter recebido formação adequada sobre o tema. Os professores reconhecem a importância da abordagem étnico-racial, mas apontam desafios como falta de materiais didáticos, desvalorização institucional e restrição das ações à Semana da Consciência Negra.

A **dimensão propositiva** apresenta o curso de formação docente “Descolonizando o Saber: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Médio”.. Com carga horária de 20 horas e modalidade remota, o curso é dividido em cinco módulos que abordam: a historiografia africana; os movimentos sociais e a legislação antirracista; o currículo escolar; o ensino de gênero e literatura feminista afro; e a formação para uma educação antirracista. A proposta parte do diagnóstico dos desafios enfrentados pelos docentes no trato das relações étnico-raciais. O curso busca superar a “pedagogia do evento” e romper com o currículo eurocêntrico por meio de uma abordagem crítica, interdisciplinar e fundamentada em epistemologias do Sul.

O projeto valoriza a formação continuada como instrumento de transformação da prática docente. Ao incorporar autores como Ki-Zerbo, Achille Mbembe, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez, a proposta promove o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras à história e à cultura, rompendo com narrativas eurocênicas. A metodologia do curso inclui aulas síncronas, uso de plataformas digitais e atividades avaliativas com foco na aplicação prática do conteúdo em projetos escolares. O curso ainda sugere literatura africana, vídeos temáticos e oficinas pedagógicas como ferramentas de apoio.

**XI - Trajetórias Ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista.** Autora: Carvalho, Francidéia. Orientadora: Mary Angélica Costa Tourinho. UESPI, 2022. 147p.

O sumário da dissertação é composto por: Cap. 1 - Movimento Negro e Feminismo Negro: por uma história e ensino antirracista e antissexista; 1.1 Mudanças sociais, políticas e historiográficas em curso; 1.2 O Movimento Negro: a luta por educação e ações afirmativas; 1.3 Intelectuais negras/os ressignificam o conceito de raça e combatem o racismo; 1.4 Florescimento do feminismo negro no Brasil; 1.5 “Estilhacem a máscara do silêncio”: a escola como um lugar de pertença de meninas e mulheres negras. Cap. 2 - Trajetória e produções de intelectuais negras: sua importância para a luta antirracista e antissexista; 2.1 Intelectuais negras e Feminismo Negro: erguendo a voz na luta por uma educação antirracista e antissexista; 2.2 Uma ilustre (des)conhecida: Beatriz Maria do Nascimento e a construção de uma história negra do Brasil; 2.3 Lélia Gonzalez: contribuições para uma educação que rompa com entraves sociais impostos às mulheres racializadas. Cap. 3 - A desconstrução do racismo e do sexismo no espaço escolar; 3.1 Racismo e sexismo no ambiente escolar; 3.2 Percurso metodológico; 3.3 O que é uma Sequência Didática? 3.4 Passo-a-passo para Elaboração de uma Sequência Didática; 3.5 Local de realização da pesquisa; 3.6 Participantes da Pesquisa; 3.7 Aplicação da sequência didática; 3.8 Proposta de Material Didático. Considerações Finais. Referências. Apêndice A - Sequência Didática: a desconstrução do racismo e do sexismo no ambiente escolar. Apêndice B - Para saber mais.

Em sua pesquisa, Francidéia Carvalho (2022) contextualiza sua pesquisa no cenário pandêmico, denunciando o aprofundamento das desigualdades de raça, classe e gênero no Brasil. A autora problematiza como o racismo e o sexismo estruturam a sociedade e atravessam o cotidiano escolar, gerando exclusão e violência simbólica, sobretudo para meninas negras. A escolha pelo Feminismo Negro como lente teórica — representado por Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento — emerge de sua prática como professora em escola pública e de suas inquietações diante das ausências curriculares. A proposta da pesquisa articula ensino decolonial, práticas antirracistas e antissexistas, com o objetivo de visibilizar trajetórias de intelectuais negras e elaborar uma sequência didática aplicada no Ensino Médio.

No **primeiro capítulo**, a historiadora-docente apresenta uma análise densa sobre as transformações historiográficas e políticas que permitiram a inserção de novos sujeitos no campo do Ensino de História, com ênfase nos movimentos negro e feminista. A partir da influência da História Nova e das mobilizações sociais das décadas de 1970 e 1980, observou-

se uma ampliação dos temas e atores considerados historicamente relevantes, abrindo caminho para a incorporação das pautas étnico-raciais e de gênero no ensino de História. A autora destaca o papel central do Movimento Negro e do Feminismo Negro na denúncia das ausências e estereótipos presentes nos currículos, defendendo uma História que reconheça os saberes produzidos por mulheres negras, frequentemente silenciados pela narrativa tradicional eurocêntrica.

Carvalho (2022) articula os conceitos de racismo estrutural, interseccionalidade e colonialidade para discutir a marginalização das mulheres negras nos espaços escolares. O capítulo evidencia como o Feminismo Negro, ao integrar raça, gênero e classe, se apresenta como uma ferramenta para a construção de um ensino antirracista. Intelectuais como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro são valorizadas como agentes de ruptura epistemológica, cuja obra possibilita ressignificar a presença negra no currículo. A escola, nesse contexto, é vista tanto como espaço de reprodução das violências estruturais quanto como território estratégico de resistência e transformação. A autora defende que a presença de trajetórias de mulheres negras no ensino de História é essencial para fortalecer a identidade e a autoestima de estudantes negras/os.

O **segundo capítulo** aborda a trajetória e a produção intelectual de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez como formas de enfrentamento ao racismo e ao sexismo. A pesquisadora argumenta que ambas as intelectuais foram pioneiras ao articularem crítica social, produção teórica e militância em tempos adversos, especialmente durante a Ditadura Militar, quando a temática racial era silenciada sob o mito da democracia racial. A análise demonstra que os pensamentos de Nascimento e Gonzalez propuseram novos paradigmas epistemológicos para repensar a história do Brasil. Em particular, Beatriz Nascimento é valorizada por seu conceito de “quilombo” como espaço de autonomia e resistência, além de sua crítica ao epistemicídio. Já Lélia Gonzalez é destacada por seu conceito de “amefricanidade” e pelo uso político do “pretoguês”, tensionando a língua e a cultura como campos de disputa antirracista e antissexista.

A autora propõe que essas ideias sejam incorporadas ao currículo escolar como forma de descolonizar o saber. O reconhecimento da produção intelectual dessas mulheres é também um ato político, que combate a violência simbólica de seu apagamento. Assim, o texto reforça que o conhecimento produzido por mulheres negras deve ocupar um lugar central na formação de uma nova consciência histórica, capaz de romper com as estruturas coloniais e racistas que ainda permeiam a educação no Brasil.

No **terceiro capítulo**, a pesquisadora desenvolve uma articulação entre teoria e

prática ao analisar como o racismo e o sexismo operam nos espaços escolares. A autora parte dos conceitos de racismo estrutural, institucional e individual (Silvio Almeida) e de sexismo (Montserrat Moreno), demonstrando como essas opressões se reproduzem nas interações, no currículo oculto e no material didático. Ressalta que a ausência de formação docente específica e de recursos pedagógicos voltados à diversidade racial e de gênero perpetua desigualdades e silenciamentos.

A **dimensão propositiva** da dissertação é materializada na sequência didática “A desconstrução do racismo e do sexismo no ambiente escolar”, elaborada e aplicada junto a uma turma da 3ª série do Ensino Médio em escola pública do Piauí. Composta por sete encontros, a sequência visa combater as violências simbólicas e materiais que afetam principalmente meninas negras, abordando temas como preconceito, discriminação, racismo estrutural, sexismo e epistemicídio. Utilizando estratégias como estudo de casos, vídeos, rodas de conversa, leitura de textos e produção de cartazes, o plano promove reflexões críticas sobre estereótipos de gênero e raça. Intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro são apresentadas como referências de luta e pensamento.

O material didático também destaca o uso de recursos audiovisuais e culturais — como documentários, músicas e filmes — que enriquecem o debate e aproximam os conteúdos da vivência dos estudantes. A culminância da proposta é a produção de um mural coletivo com mulheres negras atuantes na luta antirracista, promovendo o protagonismo discente e a valorização das referências afro-brasileiras. O projeto reconhece a centralidade do professor como agente político e transforma o ensino de História em espaço de enfrentamento das desigualdades. A sequência didática propõe uma mudança na postura docente, incentivando práticas pedagógicas que combatam o silenciamento de saberes subalternizados.

**XII - Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal.** Autora: Luzia, Adriana Germana. Orientador: Osvaldo Rodrigues Junior. UFMT, 2023. 212p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. Cap. 1 - Os movimentos sociais negros: história, política e memória; 1.1 Movimentos sociais negros como atores contra-hegemônicos: tonicidade no [espaço diaspórico] de resistências, culturas de (re)existência; 1.2 uma breve história dos movimentos sociais negros no Brasil. Cap. 2 - A luta dos MNB pelo ensino da história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar; 2.1. A agência dos movimentos sociais negros na construção do currículo de história africana e afro-brasileira: significados, disputas e resistências; 2.2. A lei 10.639/03: caminhos trilhados

sobre a temática racial nas LDBENs e os apontamentos para a construção de uma educação antirracista. Cap. 3 - Diálogos para a descolonização do currículo de história e a construção de uma educação antirracista; 3.1 reflexões teóricas e práticas sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: diversidade étnico-racial, saberes e princípios orientadores da prática docente; 3.2. A África e a cultura afro-brasileira na base nacional comum curricular (BNCC); 3.3 a relação das aprendizagens de história da África; cultura africana e afro-brasileira na BNCC. Considerações Finais; Referências. Apêndice I: Curso de extensão e formação.

A dissertação de Adriana Luzia (2023) articula sua vivência pessoal com a análise crítica das estruturas racistas e eurocêntricas da educação brasileira, especialmente no ensino de História. A autora inicia com um relato autobiográfico atravessado pelo racismo vivido na infância, evocando Frantz Fanon e Larrosa para tratar da experiência como constitutiva da subjetividade negra. Essa vivência serve como fio condutor para a denúncia do epistemicídio e da ausência de representações positivas da população negra nos currículos escolares, nos livros didáticos e na formação docente. Mobilizando autores como Sueli Carneiro, bell hooks, Walter Mignolo e Nilma Lino Gomes, a historiadora-docente propõe um currículo afroreferenciado e pluriversal, que rompa com o paradigma eurocêntrico e promova uma educação antirracista. Ao posicionar-se como sujeito da pesquisa e não apenas objeto, a autora revela seu compromisso com a transformação social através da práxis pedagógica.

O **primeiro capítulo** trata do papel histórico, político e epistêmico dos Movimentos Sociais Negros (MSN) como agentes contra-hegemônicos na construção de saberes e práticas de resistência no Brasil. A autora parte do reconhecimento da centralidade do Movimento Negro como educador político e coletivo antirracista, destacando desde a criação da Frente Negra Brasileira em 1931 até o surgimento do Movimento Negro Unificado em 1978. Esses movimentos são apresentados como espaços de resistência e de (re)existência no interior de um país marcado pela persistência do racismo estrutural, pelo mito da democracia racial e pela exclusão sistemática da população negra das esferas de poder.

A narrativa do capítulo articula historicidade e memória, destacando três fases do Movimento Negro no século XX: a primeira nos anos 1930 (com o surgimento da Frente Negra Brasileira), a segunda entre os anos 1940-1960 (com destaque para o Teatro Experimental do Negro), e a terceira a partir dos anos 1970 com a formação do Movimento Negro Unificado. Em cada momento, as organizações negras demonstraram não apenas resistência ao racismo, mas também produção de conhecimento, reconstrução de identidades e reinterpretção crítica da história nacional.

Luzia (2023) enfatiza o papel do Movimento Negro na conquista de políticas públicas, como a Lei 10.639/2003, a criação da SEPPPIR e o Estatuto da Igualdade Racial. Tais conquistas são frutos de um longo processo de luta antirracista que se desdobrou para dentro das universidades, dos espaços escolares e do Estado. O capítulo propõe que o Movimento Negro seja compreendido não apenas como resistência, mas como prática política de reexistência, com um projeto civilizatório próprio, ancorado no pensamento afro diaspórico, na corporeidade da experiência negra e na geopolítica do conhecimento.

O **segundo capítulo** da dissertação examina a luta histórica dos Movimentos Negros Brasileiros (MNB) pela inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. A autora evidencia que essa reivindicação não é recente, mas resulta de um processo contínuo de resistência que remonta ao pós-abolição. A partir da atuação de intelectuais como Abdias do Nascimento, com sua proposta do “quilombismo”, os movimentos negros mobilizaram-se para reconstruir as narrativas históricas da população negra, rompendo com os apagamentos promovidos pela historiografia tradicional eurocêntrica.

No decorrer do capítulo, a autora expõe como os MNB construíram saberes emancipatórios que desafiaram o epistemicídio das matrizes africanas e diaspóricas. As propostas apresentadas nas décadas de 1980 e 1990 apontavam para uma pedagogia interétnica e uma capacitação docente voltada à educação antirracista, diante da constatação de que a escola era, simultaneamente, um espaço de reprodução e de enfrentamento ao racismo. Ao destacar marcos históricos como a Marcha Zumbi dos Palmares (1995) e a Conferência de Durban (2001), evidencia-se que o reconhecimento legal da obrigatoriedade do ensino da História da África (Lei 10.639/2003) é resultado direto da ação política dos MNB.

O **terceiro capítulo** propõe diálogos fundamentais para a construção de uma educação antirracista, tendo como eixo a implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares. O texto parte da constatação de que o currículo escolar ainda é marcado por um viés eurocêntrico, que historicamente marginalizou os conhecimentos e experiências dos povos negros. Nesse contexto, a descolonização curricular implica em reconhecer e valorizar epistemologias que rompam com a ideia universalista do saber europeu. A pesquisadora discute os limites e possibilidades das DCNERER/2004, enfatizando sua importância como arcabouço normativo e pedagógico. A valorização da diversidade cultural, a incorporação da história e cultura afro-brasileira no currículo e a formação de sujeitos críticos são destacadas como objetivos centrais. Estudos como os de Nilma Lino Gomes evidenciam que muitas ações antirracistas nas escolas dependem da iniciativa individual de professores(as),

carecendo de institucionalização. O capítulo propõe, portanto, a construção de um currículo negro, afrorreferenciado e pluriversal, que problematize as relações de poder e promova uma formação emancipadora, transformando a escola em espaço de luta por justiça social.

A **dimensão propositiva**, o curso de extensão “Reflexões Teóricas e Práticas sobre o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Afrorreferenciado e Pluriversal” constitui proposta educacional da dissertação da historiadora-docente Adriana Luzia, e visa à formação continuada de professores de História da Educação Básica. Com 50 horas de duração e realizado na modalidade online, o curso tem como foco principal instrumentalizar educadores para abordagens emancipadoras da temática étnico-racial no currículo escolar. A proposta busca descolonizar o ensino de História, superando estereótipos presentes no ensino tradicional, por meio de fundamentos teóricos da decolonialidade, afrocentricidade e pluriversalidade. O curso enfatiza o protagonismo negro, a valorização de autores(as) africanos(as) e da diáspora, e a produção de oficinas pedagógicas aplicáveis no cotidiano escolar. Ao promover a escuta de vozes negras silenciadas pela história, o curso reafirma a urgência de uma educação antirracista no Ensino de História.

As **considerações finais** reafirmam o compromisso ético e político com a descolonização do ensino de História. Luzia (2023) defende a centralidade do Movimento Negro como sujeito político e epistêmico na conquista dessa legislação, destacando o papel histórico de sua luta em promover a valorização da cultura e identidade negra no currículo escolar. Ao propor um currículo negro, a autora enfatiza a importância do pensamento afro diaspórico e da tradição intelectual negra como fundamentos para práticas pedagógicas antirracistas e emancipadoras. A perspectiva de um ensino situado, que rompa com o eurocentrismo e dialogue com experiências e epistemes negras, emerge como horizonte para construir uma educação para as relações étnico-raciais, capaz de romper com silêncios e epistemicídios históricos.

**XIII - Ensino de História e Pensamento Afrodiaspórico: as tradições orais africanas como recurso teórico metodológico em sala de aula.** Autor: Jesus, Ranielli. Orientadora: Ana Carolina da Silva Borges. UFMT, 2023. 153p.

O sumário da dissertação é composto por: Introdução. Cap. 1 - Ensino de história da África e afro-brasileira: uma história de silenciamentos, subalternização, resistências e enfrentamentos; 1.1 Ensino de História e os atravessamentos da colonialidade nos currículos e nos materiais didáticos; 1.2 A colonialidade no ensino de história: por uma proposta dos saberes outros. Ou a pedagogia das ausências e das emergências na aprendizagem histórica;

1.3 A colonialidade no ensino de história: por uma proposta dos saberes outros. Ou a pedagogia das ausências e das emergências na aprendizagem histórica. Cap. 2 - As tradições orais africanas e o ensino de história; 2.1 A tradição oral como fonte histórica; 2.2 A legitimação dos saberes ancestrais no universo oral; 2.3 As tradições orais na educação; 2.4 Projeto de Lei Griô e as possibilidades de implementação como política pública para a educação brasileira. Cap. 3 - Potências das tradições orais no ensino de história representadas pela figura do poeta andarilho Zé Bolo Flô; 3.1 Cuiabá: delimitações histórico-geográficas, sociais e culturais; 3.2 a Pedagogia Griô e os saberes locais: Possibilidades do ensino mediatizado pelas tradições orais na figura de Zé Bolo Flô; 3.3 Metodologias de aplicação das tradições orais: a figura de Zé Bolo Flô como potencialidade. Considerações Finais. Referências. Anexos/Produto.

A dissertação de Ranielli Jesus (2023) é marcada por uma narrativa afetiva e autobiográfica que revela as origens do seu interesse pelas tradições orais, ancoradas na convivência com sua avó. Essa vivência pessoal com o universo oral e ancestral serve como ponto de partida para a construção de uma proposta de ensino de História que valoriza saberes orais afro-brasileiros. O autor propõe um rompimento com o modelo eurocentrado, destacando a importância dos saberes produzidos pelas populações negras em contextos de oralidade. Ao reivindicar o lugar de fala e a legitimidade epistemológica dessas vozes subalternizadas, a pesquisa se orienta por uma perspectiva antirracista e decolonial, ancorada em autores como Djamila Ribeiro, bell hooks e Jan Vansina.

O **primeiro capítulo** apresenta uma análise crítica dos processos históricos de silenciamento da população afro-diaspórica nos currículos escolares. O pesquisador fundamenta sua análise nas ideias de Silvio Almeida, ao destacar o caráter estrutural do racismo e como ele molda a vida social, inclusive nas práticas pedagógicas. A discussão é fundamentada na crítica à modernidade/colonialidade, evidenciando como a epistemologia ocidental hierarquizou os saberes. Nesse sentido, a decolonialidade surge como uma proposta teórico-metodológica necessária para desconstruir a lógica dominante e dar visibilidade aos saberes subalternizados.

O **segundo capítulo** discute as tradições orais africanas como fundamentos históricos e epistemológicos que rompem com as formas hegemônicas de construção do conhecimento. Jesus (2023) sustenta que a oralidade constitui uma atitude existencial e uma forma legítima de transmissão histórica. Autores como Joseph Ki-Zerbo, Hampâté Bâ e Jan Vansina são mobilizados para afirmar que a África tem história e que essa história é, em grande parte, constituída por meio da palavra falada. As narrativas orais africanas, permeadas

por mitos como a criação do mundo por Orixanlá, revelam cosmovisões próprias, onde a ancestralidade e a coletividade são centrais na organização social, na memória e no conhecimento. Nesse sentido, a oralidade africana se apresenta como fonte histórica viva e performática, incorporando elementos pedagógicos, simbólicos e espirituais fundamentais para compreender os modos africanos de produzir saberes.

O capítulo também analisa como a tradição oral pode ser incorporada ao ensino de História, destacando os griôs como figuras centrais nesse processo. Considerados “bibliotecas vivas”, esses mestres da palavra são responsáveis por manter e transmitir os saberes de seus povos, com base na ancestralidade e na performance narrativa. O texto também resgata a pedagogia griô e o Projeto de Lei Griô como propostas de institucionalização dessas práticas nos espaços escolares. Ao legitimar os saberes ancestrais, as tradições orais se tornam instrumentos poderosos de educação antirracista, valorizando experiências historicamente silenciadas.

O **terceiro capítulo** articula a figura de Zé Bolo Flô como expressão das potências das tradições orais no ensino de História, especialmente no contexto da cultura cuiabana. José Inácio da Silva, o Zé Bolo Flô, é apresentado como um personagem emblemático cuja trajetória nas décadas de 1960 e 1970 representa a memória coletiva da população negra de Cuiabá, marcada pela resistência, oralidade e crítica social. O historiador-docente destaca que sua presença nos espaços públicos da cidade, suas poesias e narrativas populares enfrentavam a cultura hegemônica branca e elitista, desafiando padrões e propondo formas de existência que valorizavam os saberes ancestrais. Ao mesmo tempo, o capítulo oferece um panorama histórico da urbanização de Cuiabá, evidenciando como o processo de modernização contribuiu para o apagamento de práticas culturais locais negras e indígenas.

A proposta metodológica do capítulo está centrada na pedagogia griô como ferramenta para o ensino de História, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e de valorização dos saberes locais. O personagem Zé Bolo Flô é utilizado como eixo didático para possibilitar aos estudantes uma aproximação com as tradições orais. Essa abordagem reconhece o papel das narrativas orais como fontes legítimas na construção do conhecimento histórico.

A **dimensão propositiva** se materializa em um material didático para professores que articula oralidade, território e educação antirracista, tendo como eixo a valorização das tradições orais africanas e afro diaspóricas. Ilustrado por sua filha, o autor propõe uma sequência didática pensada para o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, tendo como objetivo promover a aprendizagem histórica a partir das memórias, vivências e

manifestações culturais das populações negras. Os conteúdos dialogam com a Lei 10.639/03, com a BNCC e com autores da tradição afro-brasileira, especialmente por meio do resgate da figura do griô e do poeta andarilho cuiabano Zé Bolo-Flô.

Além disso, a sequência didática articula elementos da cultura popular e da tradição oral — como comidas, músicas, provérbios, histórias de vida e práticas cotidianas — como fontes de conhecimento histórico e instrumentos de construção identitária. A valorização da oralidade não é apenas epistemológica, mas política, ao recolocar sujeitos negros como produtores de saber e história. A metodologia envolve atividades como rodas de conversa, escuta ativa, pesquisas familiares, entrevistas com mais velhos e criação de textos e poemas, possibilitando a produção de narrativas históricas próprias pelos alunos.

As **considerações finais**, o pesquisador evidencia a potência transformadora do ensino de História mediado pelas tradições orais, centrado em epistemologias negras e práticas pedagógicas afroreferenciado. A pesquisa, ancorada na pedagogia griô, reafirma a importância de uma educação antirracista, comprometida com a valorização dos saberes ancestrais e das memórias locais, como no caso da figura de Zé Bolo Flô, símbolo da resistência cultural cuiabana. Ao inserir tais personagens e práticas no currículo escolar, o autor propõe a superação do eurocentrismo e do silenciamento histórico, promovendo a construção de uma escola plural, crítica e inclusiva.

### **Reflexões da produção acadêmica sobre o MN no ProfHistória**

A análise das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória revela uma presença ainda incipiente de trabalhos voltados diretamente ao Movimento Negro enquanto agente histórico. Apesar da Lei 10.639/03 representar um marco na institucionalização da temática racial no ensino de História, poucas pesquisas destacam o protagonismo político e educativo do Movimento Negro. Das 114 dissertações que tratam das relações étnico-raciais, apenas 13 abordam de maneira significativa o Movimento Negro. Esse dado evidencia não apenas uma lacuna no campo do ensino de História, mas também um silenciamento persistente de sujeitos que foram decisivos na conquista de políticas públicas voltadas à educação antirracista. Tal ausência reforça a ideia de uma “sociologia das ausências”, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos, na qual saberes e práticas insurgentes permanecem fora da legitimação acadêmica. A “pedagogia das emergências”, por sua vez, sugere que o campo ainda oferece muitas possibilidades de investigação.

Nesse contexto, é possível identificar algumas dissertações que se destacam pela abordagem inovadora e crítica em relação ao Movimento Negro. Os trabalhos de Carolina

Machado (2016) e Marcello Assunção (2016) evidenciam como o apagamento das lutas negras no pós-abolição e nos livros didáticos reforça estereótipos e impede a formação de uma consciência histórica. Essas pesquisas demonstram que, embora a legislação tenha avançado, o currículo escolar ainda mantém estruturas eurocêntricas e uma narrativa que limita a presença negra ao período escravocrata. Ao proporem práticas pedagógicas que valorizam biografias negras, o uso de fontes da imprensa negra e a análise crítica dos materiais didáticos, tais dissertações apontam caminhos para a inserção do Movimento Negro de forma mais consistente no ensino.

Outro destaque relevante recai sobre as dissertações que articulam o Movimento Negro com perspectivas interseccionais, como o trabalho de Francidéia Carvalho (2022), que analisa o papel das intelectuais negras no ensino decolonial e antissexista. A presença de figuras como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, incorporadas em sequências didáticas, evidencia uma expansão das possibilidades pedagógicas do ensino de História. Essas abordagens mostram que o Movimento Negro deve ser compreendido em suas diferentes expressões: culturais, políticas, educacionais e epistêmicas. Ao tratar do racismo estrutural e das violências simbólicas presentes no espaço escolar, essas pesquisas reforçam a urgência de práticas docentes que se comprometam com a valorização de saberes subalternizados.

Além disso, a dissertação de Ronaldo Santos (2021) traz uma reflexão sobre os livros didáticos do PNLN 2020 e demonstra como o Movimento Negro continua sendo representado sem o devido protagonismo. Mesmo com os avanços legislativos, os conteúdos ainda são marcados pela colonialidade do saber, com a invisibilização das lutas negras e a romantização das contribuições afro-brasileiras. Essa proposta se insere em uma pedagogia decolonial, comprometida com a transformação da escola em um espaço de resistência e reexistência.

A pesquisa de Adriana Luzia (2023) destaca-se por posicionar o Movimento Negro como ator central na constituição de um currículo histórico comprometido com a justiça racial. A partir da análise das trajetórias dos movimentos negros no Brasil, a autora evidencia que tais coletivos não apenas resistiram à marginalização imposta pela estrutura colonial e racista, como também criaram epistemologias próprias. O Movimento Negro aparece, portanto, como produtor de saberes, construtor de políticas públicas e agente ativo na implementação das leis educacionais antirracistas.

Essa análise aponta para a necessidade de um engajamento maior dos historiadores-docentes com a temática do Movimento Negro, não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito epistêmico e político da história brasileira. A valorização das experiências negras no currículo escolar exige a produção de pesquisas que dialoguem com a luta antirracista. As

dissertações analisadas demonstram que há um campo fértil de investigação, especialmente quando articulam práticas pedagógicas com a crítica ao currículo hegemônico. A atuação do ProfHistória nesse cenário é fundamental para ampliar os debates sobre as relações étnico-raciais, fortalecer a formação continuada de professores da Educação Básica e contribuir para a construção de um ensino de História emancipador.

Este capítulo analisou os modos como a EREER e a História do Movimento Negro têm sido incorporadas nos documentos curriculares oficiais e nas produções acadêmicas do ProfHistória. Inicialmente, abordou-se a presença dessas temáticas na BNCC, evidenciando suas limitações e potencialidades no que se refere à efetivação de uma educação antirracista. Em seguida, discutiu-se o tratamento dado à EREER no contexto do Novo Ensino Médio, com destaque para os desafios impostos pela lógica das competências e itinerários formativos. A análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal permitiu observar avanços locais na valorização das histórias afro-brasileiras. Por fim, examinou-se um conjunto de dissertações do ProfHistória (2016–2023), revelando o engajamento de professores-pesquisadores na construção de propostas pedagógicas que enfrentam o racismo e promovem o protagonismo negro. Esses estudos constituem contribuições fundamentais para consolidar práticas curriculares comprometidas com os direitos humanos e a justiça social.

### CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Todo parto é doloroso. Toda desconstrução, especialmente se for condizente com a alteração do status quo, gera confusão, e, inevitavelmente, uma reação conservadora. As grandes mudanças sociais representam momentos de parto para uma nação que, constantemente, deve fazer uma escolha entre os gritos do recém-nascido e os alaridos daqueles que tudo fizeram para impedir a nascença, ou a renascença social.<sup>11</sup>*

Neste capítulo, defendo a ideia de que o historiador(a)-docente deve atuar como curador/orientador da promoção do letramento histórico racial, trazendo para o ambiente escolar a reflexão crítica sobre o papel do Movimento Negro enquanto agente educativo transformador da sociedade brasileira. Este movimento não apenas ressignificou marcos históricos, como o 13 de maio — tradicionalmente associado à Princesa Isabel — mas também contribuiu de forma decisiva para a conquista de direitos contemporâneos, como a inclusão das políticas de cotas raciais no ensino superior e concursos, a inserção de conteúdos sobre a cultura e história da população afro-brasileira nos currículos escolares, o fortalecimento das iniciativas voltadas à saúde da população negra e a consolidação de marcos legais que criminalizam o racismo e outras formas de discriminação. Nilma Gomes aponta questionamentos sobre o Movimento Negro como agente educativo:

O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? E o campo das Humanidades e das Ciências Sociais? O que os cursos de formação de professoras e professores sabem e discutem sobre esse movimento social e suas demandas por educação? E os cursos de pós-graduação das Humanidades e Ciências Sociais? O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? A pós-graduação dialoga com esses aprendizados? E têm integrado em seus corpos docente e discente sujeitos negras e negros que fazem parte ou foram reeducados por esse movimento social? Que sabedorias ancestrais o Movimento Negro nos ensina? Como ele nos reeduca? (Gomes, 2018A, p. 13)

Compreender as ações e a trajetória do MN é fundamental para os campos das Humanidades e da Pedagogia, pois suas lutas e conquistas trazem valiosas lições sobre resistência, transformação social e construção de direitos. O movimento, ao propor uma reeducação das práticas pedagógicas e curriculares, desafia os modelos tradicionais e convida à inclusão de perspectivas históricas que valorizem a diversidade das questões étnico-raciais. Assim, o papel do historiador-docente ganha relevância ao fomentar debates críticos sobre as relações raciais, situando o protagonismo negro como um agente essencial para a

---

<sup>11</sup> WEDDERBURN, C. M. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

compreensão das dinâmicas sociais e a construção de uma sociedade antirracista.

Portanto, é essencial que a educação histórica destaque que esses avanços não foram meros favores concedidos pelas elites políticas, mas sim resultados de longas lutas conduzidas pelo Movimento Negro, cujos esforços envolveram a participação ativa de ativistas, militantes, intelectuais negros e aliados de setores progressistas. Dessa forma, a prática pedagógica, dentro das aulas de história, deve enfatizar que as conquistas da população afro-brasileira são fruto de um processo contínuo de mobilização coletiva e resistência, evidenciando o protagonismo negro na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O texto de Nilma Lino Gomes (2018B) discute a contribuição do Movimento Negro e da intelectualidade negra brasileira para a descolonização dos currículos educacionais, destacando a perspectiva negra decolonial como ferramenta de crítica ao colonialismo epistêmico. Essa perspectiva busca resgatar saberes e histórias marginalizadas, evidenciando a necessidade de ruptura com práticas pedagógicas que perpetuam o racismo estrutural.

O Movimento Negro é, portanto, um educador. É ele que fez e faz a tradução intercultural das teorias e das interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade; que articula com intelectuais comprometidos com a superação do racismo encontros, palestras, publicações, minicursos, workshops, projeto de extensão, ciclos de debates, abertos à comunidade; que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, folders, revistas, livros, sites, canais de YouTube, blogs, páginas do Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia, abordando a temática racial em sintonia com a diáspora africana. É ele quem pressiona o Estado para adotar políticas de igualdade racial. No seu papel educativo, tal movimento educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é um educador, ele constrói pedagogias. E, se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais (Gomes, 2019, p. 144)

Entende-se, portanto, que o MN, enquanto ‘sujeito coletivo’, exerce um papel estratégico na transformação das relações raciais no Brasil. Com efeito, suas ações vão além da resistência, pois reconfiguram discursos, desenvolvem outras formas de ler o mundo e desafiam as estruturas do racismo. Assim, é possível afirmar que o MN não apenas enfrenta as opressões, mas também cria instrumentos teóricos e práticos que redefinem as percepções sociais sobre a questão racial. Deste modo, a dimensão educativa do Movimento Negro mostra a sua importância enquanto agente político e social.

A descolonização é uma prática política e epistemológica que exige o reconhecimento de negras e negros como produtores de conhecimento. Para a fundamentação, Gomes (2018A) apresenta o conceito de ‘saberes emancipatórios’, conhecimento intrínseco gerado pelas experiências de luta do Movimento Negro, “produzidos pela população negra ao longo da história social, política cultural e educacional brasileira”, articulado em práticas

políticas e pedagógicas que transformam as estruturas de exclusão. Tais saberes reafirmam a história e cultura negra como ferramentas para a democracia e a igualdade.

Os movimentos sociais, como o movimento negro, são constituídos pela força da coletividade, pois apenas na união de interesses e na organização conjunta é possível enfrentar as estruturas de opressão. A coletividade não só potencializa as lutas, mas também transforma indivíduos em agentes históricos, capazes de intervir na realidade.

O Movimento Negro é educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. Articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele, também é possível encontrar, no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação das identidades, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra. São as negras e os negros em movimento. Todos são, de alguma forma, herdeiros da sabedoria e dos ensinamentos do Movimento Negro (Gomes, 2020, p. 364).

Para que o indivíduo negro possa resistir às diversas formas de exclusão e alcançar uma inserção social efetiva, é essencial que ele se reconheça etnicamente, assumindo sua identidade e compreendendo a dimensão coletiva de sua experiência. Também é fundamental o reconhecimento como parte da classe trabalhadora. Esse reconhecimento é fundamental para desenvolver tanto a consciência negra quanto a consciência de classe, elementos que fortalecem a luta não só contra o racismo, mas também contra a exploração econômica e social, permitindo uma atuação mais ampla e articulada em prol da justiça e da igualdade racial.

Nilma Lino Gomes (2018A, p. 23-24) define o Movimento Negro como

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.

Para Petrônio Domingues (2007B, p. 101-102)

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na

sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Já para Amilcar Pereira (2010, p. 26-27), o Movimento Negro pode ser conceituado como

[...] um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social.

A partir da análise, observamos que os autores apresentam uma mesma linha de pensamento, assim, podemos definir o Movimento Negro como um movimento social multifacetado, que articula diversas formas de organização e ação em torno do combate ao racismo e da valorização da cultura negra. A questão da identidade racial atua tanto como eixo mobilizador quanto como instrumento político, orientando a luta por justiça social, igualdade e inclusão em espaços culturais, econômicos e políticos. Além disso, esse movimento transcende uma visão romântica da ancestralidade africana, propondo uma postura crítica e estratégica diante de uma sociedade hierarquizada e racista. A diversidade é uma de suas marcas fundamentais, englobando práticas culturais, educacionais e políticas que, em sua pluralidade, contribuem para a transformação estrutural e emancipatória da sociedade.

Nilma Lino Gomes (2018A), ao apresentar o conceito de ‘Movimento Negro Educador’, destaca a capacidade do movimento negro de exercer um papel formador na sociedade brasileira, promovendo um enfrentamento contínuo às práticas de exclusão racial, mesmo em contextos que não se enquadram na formalidade educacional. O movimento negro não apenas educou a sociedade, mas também proporcionou um profundo letramento histórico e racial a seus próprios membros, criando espaços alternativos de escolarização informal que serviram como plataformas de resistência e construção identitária.

Dessa forma, a autora estabelece que a luta do Movimento Negro no Brasil vai além das questões raciais, abrangendo demandas sociais, culturais e políticas desde a época da escravidão até os dias atuais. O Movimento Negro pode ser entendido como um conjunto de ações que envolvem ações políticas, organização coletiva, práticas pedagógicas, protestos antirracistas e produção de epistemologias. Além disso, esse movimento fomenta manifestações artísticas, literárias e religiosas promovidas pelos negros no Brasil, com o

objetivo de alcançar a emancipação humana e enfrentar o racismo. Essa mobilização multifacetada demonstra a capacidade do movimento de se adaptar aos diferentes contextos históricos, sendo um agente de resistência contínua. Ao ressignificar a ideia de raça, o Movimento Negro transforma essa construção social em um elemento de resistência e libertação, desafiando a história do racismo no Brasil e criando novas ferramentas teóricas e políticas.

No pós-Abolição, apesar de não existir no Brasil um sistema formal de segregação racial como no apartheid sul-africano ou nas leis de Jim Crow nos Estados Unidos, o racismo manifestou-se de maneira insidiosa por meio de interdições informais (e muitas vezes formais) que restringiam a presença negra em diversas esferas sociais e econômicas. A hierarquia racial era uma prática que estruturava as interações cotidianas e reforçava a inferiorização de pessoas negras.

Assim como não podia ‘mandar em branco’, o negro também não podia ser recebido ou tratado como ‘um igual’. As antigas servas e empregadas ou os chamados ‘crias da casa’ deviam ser recebidos na copa, pela porta da cozinha ou na varanda. Vários documentos demonstram que a localização recíproca dos sócios, a esse respeito, era estrita e aceita tacitamente. Isso não deveria ‘ferir os brios de ninguém’, pois se julgava que os procedimentos não afetavam a pessoa, mas a sua condição social ‘inferior’. Os mesmos documentos evidenciam que o essencial era cada um “saber qual é seu lugar” e se ater, convenientemente, à ‘tradição de hierarquia’ (Fernandes, 2008, p. 262).

Em resposta, o movimento negro criou e ocupou espaços culturais e educacionais próprios, como ligas esportivas, escolas de samba, bailes, jornais e terreiros. “[...] em todo o período republicano, esse movimento vem empreendendo, dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra” (Domingues, 2007B, p. 101) Além de preservarem e difundirem sua identidade racial, também desafiaram as barreiras impostas pelo racismo estrutural, demonstrando sua busca pela autonomia e inserção social.

Portanto, a relevância do Movimento Negro para a História Contemporânea do Brasil reside em sua capacidade de articular uma resistência contínua contra as formas de opressão racial que persistiram após a Abolição. Além de lutar por espaços, o movimento desempenhou um papel fundamental na construção de uma consciência política que denunciava o mito da democracia racial e reivindicava direitos civis e sociais para a população negra. Estudar o Movimento Negro nas aulas de História é essencial para compreender as complexas dinâmicas raciais que moldaram o Brasil, além de evidenciar como essa mobilização coletiva foi e continua sendo crucial na luta pela equidade racial, pelo reconhecimento cultural e pela transformação das estruturas sociais e políticas do país.

O objetivo deste capítulo não é ser exaustivo e totalmente detalhista em cada tópico

abordado, mas sim proporcionar uma síntese historiográfica, por meio de uma perspectiva macro temática. Dessa forma, fornecer uma visão geral sobre o Movimento Negro e suas implicações no Ensino de História. Pretende-se oferecer aos professores contribuições sobre como esses conteúdos podem ser explorados em sala de aula, incentivando abordagens que promovam uma compreensão das conquistas e desafios enfrentados pelas populações negras ao longo da história. Assim, busca-se fornecer subsídios teóricos que auxiliem os docentes a integrar essa temática de forma incisiva no currículo escolar, valorizando a diversidade cultural e o combate ao racismo.

Para a construção da fundamentação teórica do capítulo, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica, englobando autores e autoras com vasta experiência na pesquisa sobre o tema, além da consulta em diversos artigos, teses, dissertações e documentos que abordam o tema. Como observado no capítulo interior, ainda há uma baixa incidência de pesquisas específicas sobre o Movimento Negro no âmbito do ProffHistória. Assim, pretende-se preencher essa lacuna com a contribuição dessa dissertação para os profissionais da educação, e em específico, para os professores(as) de história. A combinação de fontes permitiu uma abordagem com as múltiplas vozes que pesquisam sobre o Movimento Negro.

### **3.1 Fundamentos para uma Educação Antirracista**

Um dos pilares fundamentais para um Ensino de História Antirracista é transcender a mera opinião pessoal e o senso comum, explicitando aos estudantes a compreensão de que existe uma forma de conhecimento histórico-científico, baseada em evidências, respeito pelo passado e pela pluralidade de perspectivas históricas. Assim, os alunos devem ser instigados a pensar historicamente, o que inclui contribuir para o desenvolvimento da empatia com os vivos e os mortos, ou seja, tratar as pessoas do passado de maneira que elas gostariam de ser tratadas, evitando o saque do passado para servir interesses da modernidade capitalista.

É preciso aceitar que há uma multiplicidade de histórias, e não a História como uma entidade factual. Isto não significa cair no relativismo, por isto necessitamos de uma ideia de unidade da experiência histórica dentro da diversidade de perspectivas históricas, bem como de categorias históricas para pensarmos historicamente (Schmidt, 2009, p. 12)

A Educação Histórica deve valorizar a multiplicidade de histórias, especialmente em um país com tanta diversidade como o Brasil. A ênfase está na necessidade de uma abordagem educacional que respeite e promova as contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas para a história e cultura do Brasil. Esse enfoque fornece ferramentas para o combate ao racismo estrutural. A multiplicidade de histórias refere-se à diversidade de

experiências e perspectivas que compõem a narrativa histórica. No contexto brasileiro, isso inclui a valorização das histórias e contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas, que frequentemente foram marginalizadas nas narrativas históricas tradicionais. Um ensino de história antirracista deve, portanto, promover uma visão inclusiva da história, que reconheça a diversidade étnico-racial do país.

A educação para as relações étnico-raciais (ERER) no Brasil está fundamentada em uma série de normativas legais e diretrizes curriculares que visam promover uma sociedade mais inclusiva e justa. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece os pilares de um Brasil antirracista, proibindo qualquer forma de discriminação (art. 3º, IV) e ressaltando o repúdio ao racismo (art. 4º, VIII). Esses preceitos são reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que, com as alterações introduzidas pela Lei 11.645/2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em escolas de ensino fundamental e médio (art. 26-A - LDB).

No Brasil, as estatísticas mostram uma disparidade racial alarmante que persiste ao longo dos anos. A música ‘Capítulo 4, Versículo 3’ dos Racionais MC's denunciava, na década de 1990, que 60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já haviam sofrido violência policial e que três em cada quatro pessoas mortas pela polícia eram negras. Atualmente, essas estatísticas permanecem praticamente inalteradas, com 76,2% das vítimas de intervenções policiais entre 2015 e 2016 sendo negras. Além disso, a cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Em termos de educação, apesar de avanços significativos, ainda há uma grande disparidade: enquanto na década de 1990 apenas 2% dos universitários eram negros, esse número subiu para 50,3% em 2018. No entanto, a população negra ainda enfrenta desafios significativos no acesso à educação e na permanência escolar, refletindo as profundas raízes do racismo estrutural na sociedade brasileira.<sup>12</sup>

A inserção dos conteúdos curriculares da ERER não é apenas uma mudança educacional, mas um movimento estratégico para a reparação de injustiças históricas, redução de preconceitos e a valorização de culturas marginalizadas. A Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 foram decisivos neste aspecto, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER. De acordo com Abreu e Matos (2008, p. 6), “as 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana' têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na

---

<sup>12</sup> Consciência Negra: o que mudou na vida dos negros 22 anos após música clássica dos Racionais MC's. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46202282> Acesso em: 29 de maio 2024.

sociedade brasileira." Assim, as instituições educacionais são orientadas no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, visando uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade e as escolas devem trabalhar a temática da EREER em todas as disciplinas.

Contudo, apesar das legislações existentes e das políticas implementadas, a realidade ainda mostra uma lacuna significativa entre o legal e o prático. A resistência à mudança curricular e às práticas pedagógicas antirracistas ainda é um desafio considerável, frequentemente resultando em discriminação e exclusão educacional. A implementação da EREER requer um comprometimento contínuo da sociedade civil, dos profissionais da educação e do Poder Público com políticas públicas eficazes que assegurem os recursos necessários para uma educação verdadeiramente equitativa e antirracista.

Nesse contexto, ressalta-se que o papel dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro (MN), tem sido crucial na pressão por políticas de promoção da igualdade racial. Estes movimentos têm impulsionado o Estado a cumprir as prescrições legais e os acordos internacionais, configurando-se como forças motoras na luta contra as desigualdades raciais. A trajetória do Movimento Negro reflete uma progressiva ampliação de estratégias para enfrentar as barreiras raciais no sistema educacional, demonstrando uma resiliência e uma adaptação contínua às mudanças sociais e políticas do país. Essa luta travada pelo Movimento Negro é discutida por Domingues (2007A, p. 35)

[...] a educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz para a redenção dos problemas da população de ascendência africana. Na primeira e segunda fase de existência no pós-Abolição, o movimento negro abriu pequenas escolas, realizou trabalhos de alfabetização, devotando atenção especial ao ensino fundamental. Já na terceira fase, o movimento preconizou políticas públicas educacionais específicas em benefício do segmento negro; hodierno, ele pugna por uma escola mais sensível à diversidade racial e pela democratização do acesso ao ensino superior, mediante as ações afirmativas (cursos pré-vestibulares para negros, cotas, etc.).

O autor define o Movimento Negro, relacionado ao campo educacional, em três fases: primeira fase (1889-1937) – Movimento Negro Educador; segunda fase (1945-1964) – Movimento Negro e educação; e terceira fase (1978-?) - Movimento Negro e educação. Inicialmente, após a Abolição, a ênfase foi na criação de escolas e programas de alfabetização, concentrando-se em proporcionar educação fundamental. Com o tempo, a abordagem evoluiu para a advocacia por políticas públicas educacionais que beneficiassem diretamente o segmento negro. Na contemporaneidade, o foco se expandiu para incluir a luta por um sistema educacional mais inclusivo em termos de diversidade racial e a promoção de mecanismos de acesso equitativo ao ensino superior, como os cursos pré-vestibulares voltados

para negros e as cotas raciais.

Analisando essa conjuntura, enfatiza-se que as DCNERER (Brasil, 2004) constituem um marco na política educacional brasileira, visando uma transformação significativa no tratamento das questões étnico-raciais dentro das instituições de ensino. Esta transformação é orientada por uma série de objetivos e princípios que fundamentam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade racial e a valorização da diversidade. As diretrizes apontam que as políticas afirmativas são essenciais para garantir que a população negra se veja representada na cultura nacional de forma autônoma e respeitada, permitindo a expressão de suas visões de mundo e pensamentos.

Portanto, há a necessidade de formar professores que estejam preparados para lidar com as tensões raciais e capazes de promover uma reeducação das relações étnico-raciais. Professores sensíveis são fundamentais para mediar discussões críticas e construtivas sobre raça e identidade em sala de aula.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p. 16-17)

Reconhecendo os danos históricos sofridos pela população afrodescendente devido ao regime escravista e às políticas de branqueamento, as diretrizes defendem medidas reparadoras que sejam capazes de mitigar as consequências dessas injustiças, incluindo políticas específicas que abordem as desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, as ações afirmativas “têm por objetivo promover benefícios, recursos, oportunidades e direitos civis, políticos e culturais a várias categorias sociais que são, ou foram, objeto de discriminação na sociedade” (Rios, Santos e Ratts, 2023, p. 7). Torna-se significativo entender que com a pressão de organizações e lideranças antirracistas, estas ações afirmativas ganharam espaço no debate público e na agenda de políticas públicas governamental, reconhecendo a necessidade urgente de corrigir desigualdades raciais profundamente enraizadas.

As ações afirmativas no âmbito educacional visam, portanto, garantir que a população negra seja adequadamente representada e valorizada na cultura nacional, além de

possibilitar que indivíduos negros expressem suas visões de mundo. Isso se manifesta, por exemplo, através da implementação de cotas em instituições de ensino superior, programas de bolsas, e iniciativas de apoio acadêmico que visam aumentar a presença negra nas universidades, e também, promover sua permanência e sucesso. Tais medidas são fundamentais para transformar as demandas afro-brasileiras em políticas públicas efetivas, reconhecendo a importância de cada indivíduo afro-brasileiro na formação da nação.

A ERER é um campo dinâmico na construção de uma sociedade que reconhece e valoriza todas as suas composições étnicas e culturais, e que reconhece a riqueza imensurável contribuída pela diversidade africana e afro-brasileira. A ERER é parte fundamental na luta contra o racismo e as diversas formas de discriminação. Nesse contexto, as políticas educativas devem visar a formação de cidadãos que se orgulhem de seu pertencimento étnico-racial. A educação deve ser um espaço de celebração da diversidade e um terreno fértil para o desenvolvimento de uma consciência histórico-racial.

Porque estruturalmente o Brasil é um país racista e para combater e superar esse fenômeno é necessário que todas as instituições sociais, sobretudo aquelas que se dedicam à formação das cidadãs e dos cidadãos, adotem o antirracismo como eixo de suas práticas, projetos e políticas (Silva, Régis e Miranda, 2018, p. 14).

Portanto, a ERER é, sem dúvida, um pilar indispensável na construção de uma sociedade mais justa. Sua relevância reside na capacidade de transformar o espaço educativo em um ambiente que respeite a diversidade étnico-racial do Brasil, desafiando o racismo estrutural que ainda permeia nossas instituições. Sem a adoção de práticas antirracistas em políticas e projetos educativos, a desigualdade permanecerá enraizada, comprometendo o avanço social do país.

Desde a promulgação de leis fundamentais como a Lei 9394/96 (LDB) e a Lei 10.639/03, até as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), profissionais da educação tem feito esforços para integrar o ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas. A lei 10639/2003 e a lei 11645/2008 fornecem o embasamento jurídico que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e também orienta os educadores sobre como incorporar a diversidade cultural e histórica no ensino.

A implementação de políticas de ações afirmativas e outros dispositivos legais é vista como um meio de reparar danos históricos e culturais infligidos à população afrodescendente. Como ressalta West (2021, p. 77), “a ação afirmativa, programa criado para corrigir os efeitos da discriminação racial e sexual [...] foi uma dessas medidas redistributivas; ela emergiu na

década de 1960, no auge da batalha entre os que lutavam pela igualdade racial.” Essas iniciativas são fundamentais para corrigir desequilíbrios e promover a equidade dentro e fora do ambiente escolar. Por meio delas, busca-se não apenas compensar as injustiças passadas, mas também construir um futuro onde o acesso e as oportunidades sejam realmente iguais para todos.

No entanto, a implementação de políticas de ações afirmativas enfrenta desafios substanciais, incluindo resistência política com ascensão do conservadorismo, falta de compreensão pública sobre seus objetivos e a necessidade de investimentos contínuos dessas políticas para garantir sua eficácia a longo prazo. Assim, conforme complementa West (2021, p. 78), “os progressistas deveriam encarar a ação afirmativa não como a solução principal para a pobreza, nem como um meio suficiente para a igualdade [...] desempenha um papel restritivo: garantir que as práticas discriminatórias contra mulheres e pessoas de cor sejam atenuadas.” Esta perspectiva destaca a importância de entender as ações afirmativas como parte de uma estratégia mais ampla de justiça social, que necessita de um conjunto complementar de políticas públicas, mobilizações e lutas para combater desigualdades raciais de forma efetiva.

É preciso pôr em evidência que o MN tem desempenhado um papel fundamental na luta antirracista no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação. Reconhecendo a educação como um campo estratégico para a transformação social, este movimento tem pressionado por políticas públicas que enderecem e corrijam as desigualdades étnico-raciais enraizadas no sistema educacional. Através de uma série de reivindicações e ações, busca-se reformas que garantam o acesso equitativo à educação, uma representação adequada da cultura afro-brasileira e a inserção desta temática no currículo escolar.

Recuperando as discussões trabalhadas na seção 1.3, o letramento histórico emerge como uma ferramenta indispensável para a compreensão crítica do passado, destacando o papel da narrativa histórica na construção de identidades e na orientação temporal dos indivíduos. A construção narrativa, que permite transformar o passado em um recurso significativo para o presente, encontra eco direto no conceito de letramento racial, como uma prática crítica que busca desconstruir narrativas hegemônicas.

Assim, o letramento racial dialoga com as dimensões da decolonialidade. A decolonialidade do poder, ao romper com a lógica colonial, permite a construção de estruturas narrativas emancipadoras. A decolonialidade do saber promove a valorização de epistemologias marginalizadas, desafiando os paradigmas eurocêtricos e ampliando a compreensão das dinâmicas raciais. Por fim, na decolonialidade do ser, a narrativa histórica

reconstrói tempos e espaços, resgatando subjetividades silenciadas, essenciais para a valorização das experiências afrodescendentes.

Ambos os conceitos, letramento histórico/racial, compartilham a premissa de que a educação histórica e a EREER devem ultrapassar a memorização factual, envolvendo-se em um processo interpretativo que valorize a pluralidade de experiências. Enquanto o letramento histórico estimula o desenvolvimento de competências analíticas e críticas sobre as temporalidades, narrativas e suas implicações, o letramento racial amplia essa perspectiva, direcionando o olhar para a formação da identidade racial e para as manifestações estruturais das hierarquias raciais. Essa articulação teórica permite que as práticas pedagógicas em História se tornem instrumentos de luta antirracista, ao promoverem a conscientização sobre os mecanismos de exclusão racial e a valorização das contribuições afro-brasileiras para a formação da sociedade.

O conceito de Letramento Racial, conforme discutido pela Academia Brasileira de Letras<sup>13</sup>, refere-se ao processo educativo e crítico pelo qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de reconhecer, compreender e combater o racismo em suas diversas formas. Esse letramento envolve não apenas a conscientização sobre as práticas e estruturas racistas, mas também a habilidade de promover a justiça racial por meio de ações informadas e articuladas. A abordagem do letramento racial enfatiza a importância de um aprendizado contínuo e contextualizado, onde se valoriza o conhecimento das histórias e experiências das populações racializadas. Esse tipo de letramento vai além do simples reconhecimento de preconceitos individuais, abrangendo uma análise crítica das dinâmicas de poder e das desigualdades sistêmicas que perpetuam a discriminação racial.

O Letramento Racial envolve habilidades para investigar e responder ao racismo e às injustiças sociais. Dessa forma, a sala de aula é vista como o local ideal para desenvolvimento dessas habilidades. A escola desempenha um papel vital nesse processo, comprometendo-se com a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A inclusão dessas temáticas deve ser orgânica e contínua, não restrita a datas específicas. Mara Lee Grayson (2018, p. XIV-XV - tradução nossa), destaca a sua importância, “o letramento racial é um conjunto de habilidades e comportamentos que permitem aos indivíduos ‘investigar a existência do racismo e examinar os efeitos da raça e dos sistemas institucionalizados em suas experiências e representação.’”<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Letramento Racial. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>  
Acesso em: 06 de junho 2024.

<sup>14</sup> Racial literacy is a collection of skills and behaviors that allow individuals to ‘probe the existence of racism

Ao se engajar no letramento racial, as pessoas são incentivadas a refletir sobre suas próprias identidades e posições dentro da sociedade, reconhecendo os privilégios ou desvantagens que podem surgir dessas posições. A educação antirracista com uso do letramento racial busca transformar atitudes e comportamentos.

O letramento racial é essencial para promover respeito mútuo e solidariedade entre diferentes grupos étnicos. Nas aulas de história, permite valorizar reconhecer os desafios enfrentados por diversas identidades raciais ao longo do tempo. Esse processo fomenta um ambiente escolar harmonioso, onde as diferenças são respeitadas e a igualdade é incentivada. Nesse contexto, o papel do intelectual negro torna-se fundamental, pois ele não apenas questiona estruturas hegemônicas, mas também promove a articulação de saberes e o fortalecimento da identidade negra, ampliando o impacto do letramento racial na sociedade.

A figura do intelectual negro, historicamente excluída das narrativas dominantes, emerge como um agente de transformação. Diferente do intelectual tradicional, ele enfrenta e desafia o poder que marginaliza sua produção, muitas vezes desvalorizada como ‘saberes sujeitos’. Essa produção intelectual se torna um ato de (re)existência, que afirma a identidade negra e questiona narrativas hegemônicas. Ao articular saberes e promover o letramento racial, o intelectual negro empodera a comunidade negra, valorizando suas vozes e histórias, enquanto contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade racial.

Nesse sentido o intelectual atua no letramento negro, portanto, a partir de duas vias: a) ele instaura um fluxo de informação entre as várias culturas e grupos negros, possibilitando a construção de redes solidárias de reconhecimento e de alteridade negra; b) ele atua também, a partir de um duplo ethos, acadêmico-científico, Gomes (2010) e militante-político, produzindo entre os espaços correspondentes a circulação e o fluxo/refluxo de informação e saberes. Esse letramento negro, presente na atuação do intelectual negro-brasileiro é a estratégia de solidariedade epistêmica, que visa costurar uma rede entre atores da comunidade negra, no Brasil: artistas, jovens, militantes, pesquisadores e intelectuais, os diversos movimentos, grupos de pesquisas, etc... para promover as condições de possibilidade para a insurgência coletiva (Rodriguez, Fonseca e Silva, 2018, p. 353-354).

Assim, observamos que o conceito de letramento racial é extremamente relevante para ser trabalhados nas aulas de História. De acordo com Neide de Almeida (2017), para compreendê-lo, é importante revisitarmos a ideia de letramento, ou melhor, letramentos, que são práticas sociais de leitura e escrita, não apenas como habilidades linguísticas, mas como processos que envolvem entender os contextos e os impactos dessas práticas na vida das pessoas. Esse processo envolve uma dimensão histórica e política, pois ao decidir o que e como ensinar, estamos legitimando ou transformando currículos, livros didáticos e

---

and examine the effects of race and institutionalized systems on their experiences and Representation.

instituições educativas. Letramento racial refere-se à racialização das relações sociais, onde direitos e posições são arbitrariamente definidos com base na raça, perpetuando uma suposta supremacia branca. As diversas formas de racismo precisam ser reconhecidas e combatidas para garantir a igualdade de direitos para todos.

O letramento racial requer desconstruir perspectivas eurocêntricas e reconhecer o racismo estrutural que permeia a sociedade. É essencial valorizar a diáspora negras, refletindo sobre como a linguagem sustenta formas veladas de discriminação. A inclusão de perspectivas afro-brasileiras nos currículos, aliada a ações afirmativas, pode promover transformação social. Abordar questões como desigualdade de renda e escolaridade entre negros é crucial para construir uma sociedade antirracista.

Assim, as manifestações racistas no ambiente escolar precisam ser discutidas, com investimento na formação dos docentes para abordar temas da EREER. O currículo do mestrado ProfHistória é exemplar nesse sentido, ao ofertar diversas disciplinas como: Ensino de história indígena; Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira; História como diferença - história e cultura indígena; História e educação em direitos humanos; Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais; Ensino de história e pensamento decolonial; História Intelectual de Mulheres Negras. Essas disciplinas promovem o letramento racial, o ensino antirracista e a EREER. É fundamental apresentar aos docentes uma diversidade de textos e autores, incluindo escritores negros, para legitimar e valorizar as contribuições étnico-raciais presentes em nossos espaços acadêmicos e culturais.

Um questionamento importante deve ser feito por todos: o que podemos fazer pela luta antirracista? O letramento racial pode ser uma ferramenta cognitiva que ajuda a promover a conscientização sobre as estruturas racistas e a valorização das contribuições culturais dos povos negros. No Ensino de História, incorporar a perspectiva negra nos currículos ajuda a combater a invisibilidade histórica e empodera os estudantes. Em nível pessoal, práticas de autoquestionamento e reflexão crítica são essenciais. “O autoquestionamento — fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece 'natural' — é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros” (Ribeiro, 2019, p. 11). Isso inclui reconhecer privilégios, entender o papel individual na perpetuação do racismo e comprometer-se com a mudança de atitudes.

Dessa forma, o Letramento Racial, aplicado às aulas de História na Educação Básica, constitui uma abordagem crítica para explorar a construção histórica do racismo, das desigualdades e das relações raciais. Ao estudar, por exemplo, a abolição da escravidão como um marco insuficiente de liberdade, é fundamental ir além da narrativa celebratória do 13 de

maio. Uma análise crítica desse processo evidencia as estruturas racistas que persistiram no pós-abolição, incluindo o mito da democracia racial e a exclusão da população negra.

Outro exemplo de aplicação do Letramento Racial nas aulas de História é por meio do estudo das resistências culturais e políticas afro-brasileiras, como os quilombos, a imprensa negra e o Movimento Negro. Ao explorar esses temas, o professor pode destacar a capacidade de organização coletiva e luta da população negra em contextos de opressão, contrapondo-se à visão estereotipada de passividade. Ao mesmo tempo, incluir a perspectiva de autores negros em leituras e discussões, como Lélia Gonzalez ou Abdias do Nascimento, permite que os estudantes ampliem sua compreensão sobre os movimentos negros como formas de (re)existência.

O estudo aprofundado da diáspora negra no Brasil permite que as aulas de História se transformem em espaços de ação para o reconhecimento, compreensão e enfrentamento do racismo em suas múltiplas manifestações. Por meio da valorização das histórias e experiências das populações racializadas, essas aulas podem promover uma perspectiva ampliada de letramento racial. Essa abordagem ultrapassa o mero reconhecimento de preconceitos, direcionando o foco para uma análise, pelos estudantes, das estruturas de poder e das desigualdades sistêmicas que sustentam as hierarquias raciais no Brasil.

### **3.2 Primórdios da Organização Coletiva do Negro no Brasil**

Desde início da escravidão no Brasil, os quilombos se destacaram como a mais contundente forma de resistência ao sistema escravista. Essas comunidades de escravizados fugitivos não apenas rejeitavam a opressão, mas também construía uma alternativa social baseada na liberdade e na autonomia coletiva. Paralelamente, as revoltas negras, como a dos Malês em Salvador, desafiavam diretamente a ordem escravista, combinando organização interna e articulação política.

Tradicionalmente, a historiografia eurocêntrica interpretava a resistência dos escravizados no Brasil de maneira simplista e reducionista, desconsiderando suas complexas dimensões sociais e políticas. Essa perspectiva hegemônica tendia a invisibilizar as dinâmicas de luta de classes e a organização coletiva protagonizada pelos escravizados, tratando suas ações como meras manifestações de insatisfação cultural ou episódios isolados de violência. “Desta forma, o comportamento do escravo era determinado, pura e exclusivamente, pelas diferenças que existiam entre as culturas africanas e a civilização ocidental” (Moura, 1988, p. 10). Consequentemente, a resistência era enquadrada como simples resultado de uma suposta

incapacidade de adaptação cultural ao modelo escravista, subestimando a importância dessas ações enquanto práticas políticas conscientes e organizadas que questionavam ativamente a ordem estabelecida e reivindicavam direitos e liberdade.

O problema da luta dos escravos negros ainda era considerado [...] um tema esporádico, secundário, e, quando muito, manifestações de movimentos *antiaculturativos*. Tirava-se, com isto, o conteúdo que produzia o dinamismo interno desses movimentos [...] para reduzi-los a um mero jogo de choques entre padrões, traços e complexos culturais que os negros trouxeram da África e os da cultura ocidental que os recebeu. (Moura, 1988, p. 9)

A ideia de uma convivência harmônica entre senhores e escravizados foi uma construção ideológica usada para justificar a escravidão e perpetuar o mito da Democracia Racial, que romantizava a submissão e ocultava a violência e as desigualdades do sistema escravista. No entanto, a resistência dos africanos escravizados foi uma constante em todo o continente americano. No Brasil, essa resistência se manifestou nas revoltas, fugas e na formação de quilombos — comunidades autônomas que simbolizavam a luta pela liberdade. Esses espaços foram conhecidos por diferentes nomes, como mocambos, palenques e marrons, revelando a abrangência e diversidade das formas de resistência em toda a América. Desde a captura na África até o cativeiro, os escravizados organizaram estratégias de enfrentamento à opressão, demonstrando que a escravidão nunca foi aceita passivamente. A luta pela liberdade foi contínua, articulada e essencial para desmascarar o discurso que tentava legitimar o sistema escravista.

Essas ações revelam a complexidade da resistência escrava, desmentindo a visão equivocada de que os escravizados aceitavam passivamente sua condição. Pelo contrário, demonstram uma intensa e persistente luta pela dignidade, impulsionada pelas profundas contradições do sistema escravista. Assim, a resistência escrava deve ser compreendida como um fenômeno essencial na história do Brasil, que desafiava a lógica de dominação e reivindicava, constantemente, a liberdade.

E em parte nenhuma o regime de cativeiro foi extinto sem contraste, por obra espontânea dos senhores: as fugas e rebeliões dos negros, a luta de grupos abolicionistas e a ação final do Estado foram, em todos os casos, determinantes. As oligarquias resistiram enquanto puderam (Bosi, 1992, p. 216).

A fuga aparece como a principal forma para a criação dos quilombos, mas não foi a única. Muitos escravizados alforriados moravam em quilombos, pois a sociedade era excludente e seria difícil o acesso ao emprego, alguns receberam doação de terras dos seus senhores, muitas vezes para que estes trabalhassem nas próprias terras dos senhores, mas em caráter livre, com isso os senhores de escravos não tinham mais a preocupação da rebelião.

Invasões de terras também eram frequentes e em consequência montavam quilombos nas terras invadidas. Havia vários motivos para a fuga dos escravos.

Castigo, trabalho excessivo, pouco tempo para o lazer, desagregação familiar, impossibilidade de ter a própria roça e, é obvio o simples desejo de liberdade [...] por vezes os cativos ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter a mesma família escrava, a cumprir acordos já firmados ou até para conseguir ser vendido a outro senhor (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p. 117).

A resistência dos escravizados, manifestada por meio de fugas, quilombos, insurreições e diversas formas de rebeldia, desempenhou um papel crucial no enfraquecimento do sistema escravista e no avanço rumo à emancipação do escravizado. “[...] foi o quilombola, o negro fugido nas suas variadas formas de comportamento, isto é, o escravo que se negava, que se transformou em uma das forças que dinamizaram [...] a passagem da escravidão para o trabalho livre” (Moura, 1988, p. 34). Essas ações não foram apenas reações à opressão e exploração, mas também estratégias de luta articuladas que desafiavam a ordem estabelecida. Ao contestar ativamente o regime escravista, impulsionaram mudanças sociais e políticas, contribuindo significativamente para o processo de abolição da escravidão.

De acordo com Gomes (2015), os quilombos representaram uma organização coletiva singular, lutando pela liberdade e garantindo sua existência no contexto da escravidão. Longe do isolamento completo, os quilombolas mantinham relações econômicas com diversos setores da sociedade colonial, estabelecendo redes de troca com lavradores, taberneiros e até mesmo escravizados nas fazendas. Essa organização coletiva garantia não só a sobrevivência, mas também uma forma de resistência ativa contra a exploração escravista. Mesmo diante da repressão, as práticas quilombolas integravam o cotidiano da sociedade colonial, reafirmando sua presença em meio a um sistema que buscava sua aniquilação. Assim, os quilombos representam as primeiras formas de organização coletiva da história do negro no Brasil.

O Quilombo dos Palmares representa a principal forma de resistência coletiva à escravidão nas Américas, destacando-se por sua organização social, econômica e militar. Sob a liderança de Ganga-Zumba e, posteriormente, Zumbi, Palmares tornou-se um espaço de luta pela liberdade e contra a repressão colonial. Apesar das inúmeras expedições militares portuguesas e holandesas, o quilombo resistiu por décadas, mostrando a força de sua estrutura comunitária. A memória de Zumbi, traído e morto em 1695, foi ressignificada como emblema da resistência e luta por igualdade racial (Gomes, 2015).

Por isso, o Movimento Negro propôs o 20 de novembro, como dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência e luta por liberdade. Essa data surgiu como uma alternativa ao 13 de maio, que, apesar de marcar a abolição formal da escravidão em 1888, não refletia as demandas dos afro-brasileiros por reconhecimento, reparação e justiça. O dia da abolição exaltava a figura da princesa Isabel e a bondade da elite brasileira ao permitir a libertação dos escravos. Por outro lado, o 20 de novembro – feriado nacional desde de 2024 - valoriza a memória da resistência negra, destacando a luta ativa dos escravizados pela própria libertação, em vez de uma liberdade concedida pelo Estado. Assim, o Dia da Consciência Negra torna-se um marco de reflexão sobre as contribuições e desafios dos afro-brasileiros, simbolizando uma busca contínua por justiça racial.

Os quilombos sempre representaram uma ameaça à ordem escravocrata, pois simbolizavam a possibilidade concreta de ruptura com o sistema. Para impedir sua expansão, autoridades e senhores impunham severas punições tanto aos quilombolas quanto àqueles que os ajudavam. Espalhados por todo o Brasil, os quilombos existem até hoje como Comunidades Remanescentes de Quilombos, representando um legado de resistência. As rotas de fuga foram estratégias fundamentais nesse processo, construídas com base no conhecimento geográfico e utilizadas como vias de acesso à liberdade. Nos campos, atravessavam matas fechadas; nas cidades, camuflavam-se no movimento urbano. Fugir era mais que escapar — era rejeitar a condição de mercadoria e afirmar a humanidade negada. Mulheres negras tiveram papel decisivo nessas fugas, muitas vezes buscando libertar a si e seus filhos. As fugas, assim, não foram apenas atos isolados, mas parte de uma rede articulada de resistência coletiva contra o sistema escravista e em defesa da dignidade.

Após o fim da escravidão em 1888, os quilombos não desapareceram, mas transformaram-se em comunidades rurais camponesas, mantendo vivas práticas de resistência cultural e territorial. Invisibilizados por censos e políticas públicas, suas populações negras foram estigmatizadas e sem reconhecimento da identidade quilombola. A militância negra no século XX ressignificou os quilombos como símbolos de resistência contra o racismo e valorização da cultura negra, especialmente durante a redemocratização. Reconhecimentos legais, como o artigo 68 da Constituição de 1988 – “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” – trouxeram visibilidade às comunidades remanescentes, consolidando sua importância histórica (Gomes, 2015).

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP)<sup>15</sup>, o Brasil conta atualmente com mais de 3.000 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) certificadas e oficialmente reconhecidas pelo Estado, evidenciando o histórico de resistência e a força do fenômeno dos quilombos no país. Essas comunidades, distribuídas por todo o território nacional, destacam-se como exemplos de memória coletiva. A certificação das CRQs permite o acesso a diversas políticas públicas voltadas à reparação histórica e social. No entanto, a questão fundiária persiste como um desafio significativo: apenas 273 CRQs foram tituladas, total ou parcialmente, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)<sup>16</sup>, representando aproximadamente 9% das comunidades já reconhecidas. Isso revela a urgência de avançar na regularização territorial como forma de reduzir conflitos com fazendeiros, garantir os direitos e a permanência dessas comunidades em seus territórios tradicionalmente ocupados.

Portanto, o estudo da história dos quilombos e das fugas de escravizados oferece uma oportunidade para descolonizar o ensino de História, incorporando a perspectiva da decolonialidade ao currículo. Ao abordar esses episódios como expressões de resistência organizada, é possível desconstruir narrativas eurocêntricas que tradicionalmente tratam os escravizados como elementos passivos. Desmantelando a visão dos bandeirantes ou membros das elites como heróis nacionais e a representação dos integrantes dos quilombos como vilões na narrativa tradicional da história.

Esses heróis 'oficiais' continuam sendo Duque de Caxias, Domingos Jorge Velho, Pedro I, Pedro II, Princesa Isabel [...] Por outro lado, continuam a ser anti-heróis Zumbi, os heróis da Revolta dos Alfaiates na Bahia de 1798 [...] A nossa 'história oficial' seleciona como heróis os vencedores, e não aqueles que foram derrotados nos diversos momentos de rebelião, rebeldia ou projeto de mudança social. Daí a história ser feita através de um processo seletivo no qual as classes dominantes estabeleceram o critério de quem é herói ou anti-herói. Com isto, os produtores dessa historiografia fazem-na ter uma visão elitista e marcial do nosso desenvolvimento (Moura, 2020A, p. 8).

Os quilombos, como Palmares, simbolizam a capacidade dos afrodescendentes de se organizarem coletivamente, estruturando sociedades autônomas que desafiavam o sistema escravista. Trabalhar com esses temas em sala de aula permite valorizar a subjetividade histórica desses sujeitos, destacando sua luta por liberdade e dignidade em um sistema opressor. Servindo como exemplo de luta para as reivindicações atuais.

Por meio da análise das reivindicações quilombolas, baseadas na CF/88 e outras leis, dos conflitos contra fazendeiros e da ação do Movimento Negro, é possível fomentar debates

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protexao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>

<sup>16</sup> <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas>

sobre reparação histórica, justiça social e preservação do patrimônio cultural. Essa abordagem sensibiliza os estudantes para entender os desafios enfrentados pelas comunidades.

Outra forma de organização coletiva durante o sistema escravista foram as irmandades negras que surgiram como importantes espaços de articulação coletiva entre escravizados e libertos, promovendo resistência cultural e assistência mútua. Essas instituições atuaram na preservação de tradições africanas, na compra de alforrias e na organização de eventos religiosos. Elas ofereciam um ambiente de igualdade em um sistema de extrema segregação, fortalecendo a identidade coletiva e a luta por direitos. Assim, foram fundamentais para a formação de laços sociais e políticos entre afrodescendentes.

As irmandades, originadas na Europa medieval, tinham raízes em tradições pagãs e assumiram funções religiosas e sociais no cristianismo ocidental. No Brasil colonial, sob influência da Coroa portuguesa, tornaram-se instrumentos de catequese e manutenção do culto católico. Entre escravizados e libertos, foram espaços de solidariedade, resistência e preservação cultural. Destacaram-se ações como a compra de alforrias e os rituais funerários, revelando seu papel central na organização social e religiosa das populações negras no contexto colonial (Reginaldo, 2018).

Esse espaço de autonomia permitia que os escravizados transcendessem sua condição subalterna, fortalecendo a luta abolicionista e preservando suas tradições e identidades culturais e religiosas. Silva (1994), argumenta que, as irmandades negras foram essenciais para a organização coletiva de afrodescendentes. Essas instituições, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e a Sociedade Protetora dos Desvalidos, serviam como espaços de preservação cultural e religiosa, possibilitando que escravos e libertos mantivessem suas práticas religiosas ancestrais e se articulassem para a compra de alforrias. Embora criadas sob a égide da Igreja Católica para controlar e catequizar os negros, as irmandades subverteram esse propósito inicial, tornando-se verdadeiros núcleos de resistência e de apoio mútuo. As irmandades funcionavam como ‘trincheiras de resistência’, oferecendo aos negros um espaço onde podiam se organizar e lutar pela liberdade, demonstrando a capacidade de ressignificar e adaptar as estruturas de poder ao seu favor.

Se a escravidão impôs ao africano e a seus descendentes o estatuto de escravo, roubando-lhes sua condição de pessoa, será justamente nas irmandades com a identificação “Irmãos Pretos” ou “Homens Pretos”, que ensaiarão a possibilidade de construção de uma humanidade para si, por mais paradoxal que fosse a expressão “pretos”. A irmandade lhes conferia um estatuto de pessoa, de homem até mesmo no momento em que se deixava de sê-lo com a morte, pois era para ser enterrado como homens que esses sujeitos queriam morrer e para isso construíam suas capelas com sepulturas, compravam seus esquifes, mandavam celebrar sufrágios para os mortos. Foi para existir socialmente que se investiram na religião católica e que através das

irmandades reinventaram parentes e uma forma de vida comunitária (Bezerra, 2014, p. 125-126) .

O fenômeno das irmandades negras é um importante tema a ser trabalhado nas salas de aula. A partir do estudo dessas associações, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos ou a Sociedade Protetora dos Desvalidos, podemos abordar como os negros escravizados e libertos criaram redes de solidariedade em um contexto adverso de opressão. Podemos explorar a construção de suas igrejas, realizadas em regime de trabalho coletivo, tanto de escravizados e trabalhadores livres, como um exemplo concreto de agência histórica. Isso desafia a visão passiva muitas vezes propagadas sobre a história da escravidão.

Nas aulas, podemos explorar as festas religiosas realizadas pelas irmandades, como formas de preservação de tradições africanas. As práticas religiosas ressignificavam o catolicismo com elementos da ancestralidade africana. A prática de cidadania, simbolizada nos funerais dignos organizados pelas irmandades, demonstra como elas promoviam uma identidade coletiva e uma resposta a não existência dos direitos básicos. Ao conectar essas práticas com temas contemporâneos, como a intolerância religiosa e direitos humanos, os alunos podem compreender como essas ações históricas influenciam a construção da cidadania e a luta por dignidade até os dias atuais.

A luta pela abolição da escravidão no Brasil, integrou diversos setores da sociedade, sob a organização de lideranças negras como Luiz Gama, André Rebouças e José do Patrocínio. Esses líderes, juntamente com associações e grupos abolicionistas como os Caifazes e o Clube do Cupim, agiram de forma incisiva, organizando fugas, promovendo ações judiciais e mobilizando a opinião pública. O abolicionismo foi uma causa coletiva de trabalhadores urbanos, mulheres e escravizados que integraram redes de resistência, confrontando diretamente o sistema escravista. Essa mobilização popular foi determinante para o fim da escravidão, marcando a Abolição como uma conquista coletiva, mais do que uma concessão do Estado.

No contexto do século XIX, caracterizado como a ‘era das emancipações’, os caminhos para a liberdade no Brasil foram trilhados de forma decisiva pelos afro-brasileiros e suas lideranças, em uma luta que refletia as mudanças globais em relação à escravidão. Líderes abolicionistas negros desempenharam papéis fundamentais, aliando a força de suas trajetórias pessoais à militância em associações, irmandades, clubes abolicionistas e na imprensa negra. Essas instituições foram essenciais para organizar fugas, garantir alforrias e mobilizar o apoio popular. A multiplicidade de estratégias, desde ações legais até a mobilização popular, evidenciou que o protagonismo negro foi central na luta pela abolição.

A abolição do tráfico transatlântico e da escravidão em colônias britânicas influenciou o debate no Brasil, enquanto a revolução haitiana inspirou escravizados a sonhar com liberdade. A partir de 1850, com a proibição do tráfico, a escravidão enfrentou transformações: a elite brasileira, preocupada com as pressões externas e uma situação de ebulição interna, começou a projetar a transição para o trabalho livre. Contudo, a resistência desempenhou papel crucial. Fugas, formação de quilombos e rebeldias influenciaram diretamente o debate político e as leis emancipacionistas. Essa mobilização popular cresceu nas décadas de 1870 e 1880, desafiando a ordem escravista. Ao mesmo tempo, intelectuais e grupos abolicionistas diversificados articularam ações, desde debates parlamentares até enfrentamentos diretos, acelerando o fim da escravidão (Albuquerque e Fraga Filho, 2006).

O protagonismo negro no Movimento Abolicionista foi fundamental, com intelectuais como Luís Gama, André Rebouças e José do Patrocínio desempenhando papéis fundamentais na articulação de ideias e ações que enfrentavam diretamente o sistema escravista. De acordo com Schwarcz e Gomes (2018) Esses líderes, juntamente com o associativismo negro, a imprensa negra e grupos afro-brasileiros, ampliaram o alcance do movimento, promovendo debates em comícios, propagandas e ações práticas, como a ajuda nas fugas, que auxiliaram na libertação de escravizados e na resistência ao regime. A luta abolicionista transcendeu os salões parlamentares, alcançando ruas e praças, refletindo o engajamento de uma ampla rede que desafiava a ordem escravista. Apesar disso, muitos participantes anônimos dessa luta, ainda, permanecem invisibilizados, representando um campo fértil para pesquisas futuras.

[...] não é exato falar apenas de um abolicionismo. O plural é mais consentâneo com a variedade de pontos de vista e de interesses específicos que, afinal, concorreram para a Lei Áurea na forma pela qual se promulgou, e sem a indenização tão reclamada ainda nos anos 80. Joaquim Nabuco distinguiu, em Minha formação, cinco forças entre os agentes daquele desfecho: 1) os abolicionistas que fizeram a campanha no Parlamento, na imprensa e nos meios acadêmicos; 2) os militantes da causa, abertamente empenhados em ajudar as fugas em massa e instruir os processos de alforria; 3) os proprietários de escravos, sobretudo nordestinos e gaúchos, que se puseram a libertá-los em grande número nos últimos anos do movimento; 4) os homens públicos (Nabuco os chama generosamente estadistas} mais ligados ao governo, que, a partir da Fala do Trono de 1867, mostrou sua intenção de resolver gradualmente a questão servil; 5) a ação pessoal do imperador e da princesa regente (Bosi, 1992, p. 233).

Portanto, é essencial apresentar aos alunos o protagonismo negro no Movimento Abolicionista, abordando exemplos de lideranças e instituições afro-brasileiras que lutaram pela liberdade. O estudo dos ‘caminhos da liberdade’ permite que os estudantes compreendam que a abolição não foi uma concessão da elite, mas resultado da união de forças, incluindo a resistência ativa dos escravizados e o engajamento dos militantes. Enfatizar a diversidade

desses agentes, produtores de sua própria história, ajudam a desmistificar narrativas eurocêntricas e elitistas e reorienta os alunos a valorizar as lutas coletivas pela emancipação humana.

Nessa última fase da escravidão, após a abolição do tráfico, já no período portanto que denominamos de escravismo tardio, várias vertentes abolicionistas radicais passaram a cooperar e operar juntamente com os escravos rebeldes. Disto são exemplos os Caifazes, de Antônio Bento, em São Paulo, o Clube do Cupim, em Pernambuco, as bastilhas do Estado do Rio, os Libertadores, no Ceará, que participavam de todas as formas para que o anacronismo que era a escravidão no Brasil àquela época fosse extinto. Mas isto somente quando ele saiu do período de crise e entrou em plena decomposição. Enquanto o escravismo brasileiro era uma instituição sólida e reconhecida somente os escravos lutaram radicalmente para extingui-lo. (Moura, 1988, p. 29)

Podemos citar, por exemplo, a história do Clube do Cupim que foi uma organização abolicionista radical fundada oficialmente em 15 de outubro de 1884 em Pernambuco. Segundo Souza (2023), diferente de outras associações emancipacionistas da época, que eram predominantemente compostas por membros da elite, o Clube do Cupim incluía indivíduos de diversas camadas sociais, desde negros e negras até comerciantes e acadêmicos. Suas principais lideranças foram João Ramos, o fundador, e figuras como Numa Pompílio e Guilherme Ferreira Pinto, que atuaram ativamente para organizar e apoiar as fugas de escravos e a luta pela liberdade de pessoas escravizadas. A importância do Clube do Cupim para o movimento abolicionista está em sua atuação mais incisiva e direta, utilizando táticas extralegis para combater a escravidão, evidenciando a participação de setores populares e a agência de escravizados na luta pelo fim da escravidão no Brasil, contrastando com o discurso oficial que privilegiava as figuras mais conhecidas do movimento abolicionista, como Joaquim Nabuco e José Mariano

Já os Caifazes foram um grupo abolicionista radical, liderado por Antônio Bento, que atuou principalmente na província de São Paulo durante os anos finais da escravidão no Brasil. De acordo com Azevedo (2007), a organização era caracterizada pela ação direta e pela recusa em seguir as vias legais de alforria, formando uma rede de apoio que facilitava a fuga de escravizados e os conduzia para quilombos. Antônio Bento, magistrado e delegado de polícia, foi exonerado de seus cargos públicos devido às suas práticas anticonvencionais e, posteriormente, tornou-se um advogado e jornalista dedicado à causa abolicionista. Sob sua liderança, os Caifazes representaram a face mais popular e radical do movimento abolicionista paulista, desafiando diretamente a legitimidade da propriedade escrava. A atuação do grupo foi fundamental para pressionar as elites e o governo a acelerar o processo de abolição, demonstrando que a resistência não se limitava às ações legais, mas incluía também a luta

organizada pela liberdade.

Os clubes e associações abolicionistas fundadas em várias cidades brasileiras desempenharam um papel importante nesse processo. Promoviam festas para coleta de dinheiro e financiamento de alforrias, angariavam fundos para a educação de crianças libertas, promoviam conferências, comícios, meetings, mobilizando muitas pessoas nas ruas das cidades brasileiras. A Confederação Abolicionista, por exemplo, destacava-se pela organização de comícios nas cidades e pela divulgação dos ideais abolicionistas, através de jornais e peças de teatro, além do recolhimento de fundos para a compra de alforrias. Muitas sociedades abolicionistas de caráter local, ligadas à Confederação, possuíam jornais e auxiliavam as fugas de escravos das fazendas (Mendonça, 2016, p. 145).

A atuação da Confederação Abolicionista, criada em 1883, representou o auge da articulação nacional do Movimento Abolicionista. Com destaque para o uso de jornais, teatros, reuniões públicas, conferências e fundos de emancipação. Reuniu figuras como José do Patrocínio, André Rebouças, Joaquim Nabuco e Luiz Gama, e contou com ampla diversidade social, incluindo mulheres e ex-escravizados. Sua atuação incluiu formas legais e extralegis de militância, como arrecadações para alforrias, apoio a fugas e campanhas nas províncias. O teatro e a imprensa foram fundamentais na sensibilização da opinião pública. O manifesto de 1883 destacou a escravidão como um crime e a liberdade como direito inalienável. Ao integrar diferentes setores sociais, o movimento ampliou sua força e desestabilizou o sistema escravista até sua abolição em 1888.

A Guarda Negra, formada por libertos em 1888, simbolizou uma das primeiras formas de politização da população negra no pós-abolição, defendendo a Monarquia e a Princesa Isabel contra ataques republicanos. O grupo enfrentava os republicanos em comícios e nas ruas, enquanto a imprensa debatia suas ações. Republicanos acusavam a Guarda Negra de ser manipulada por monarquistas, enquanto José do Patrocínio a defendia como legítima organização política. A narrativa dominante associava os libertos à gratidão monarquista, ofuscando suas reivindicações por cidadania e autonomia. A Guarda Negra desapareceu com o golpe republicano de 1889, mas mobilizações negras persistiram. Greves urbanas e conflitos rurais expunham a luta por trabalho, terra e dignidade, enfrentando repressão e racismo estrutural nos primeiros anos pós-abolição (Gomes, 2005).

### **3.3 O Mito da Democracia Racial**

Ao estudar a história do Brasil, abordar o racismo e as lutas antirracistas são essenciais para compreender as raízes e os mecanismos persistentes que sustentam as desigualdades raciais no país. A escravidão, que durou mais de 300 anos, deixou feridas, ainda abertas, nas estruturas sociais, econômicas e políticas, que ainda hoje influenciam a vida

da população brasileira. Esse período não apenas desumanizou milhões de africanos e seus descendentes, mas também consolidou uma ideologia racista que legitimou a exploração e a marginalização dos negros. A abolição da escravidão em 1888 não foi acompanhada de políticas eficazes de integração e reparação, perpetuando a exclusão social e econômica dos afro-brasileiros. Para entender as dinâmicas atuais, é essencial examinar como essas estruturas históricas se desenvolveram e se adaptaram ao longo do tempo.

Nesta seção, pretendo analisar como o mito da democracia racial foi instrumentalizado como estratégia de manutenção de desigualdades sociais e raciais no Brasil. As narrativas construídas em torno desse conceito têm exercido profunda influência na percepção popular, muitas vezes minimizando ou ocultando as manifestações de discriminação que marcam a sociedade brasileira. Assim, esta seção tem como objetivos identificar os principais argumentos críticos ao mito da democracia racial e explorar como Movimento Negro surgiu para desconstruir essa narrativa da democracia racial e promover uma conscientização crítica acerca da realidade racial no país.

A análise histórica revela como o racismo no Brasil se manifesta de maneira sistêmica, afetando diversas esferas da vida cotidiana, desde o acesso à educação e ao mercado de trabalho até a representação na mídia e nas instituições políticas. "O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências" (Ribeiro, 2019, p. 5-6). A educação histórica sobre o racismo é fundamental para dismantelar mitos perniciosos, como o da 'democracia racial', que ocultam as reais condições de desigualdade e impedem avanços significativos na promoção da equidade racial. Estudar essa história também desvendam as formas de resistência e resiliência da comunidade negra, que, apesar das adversidades, tem lutado continuamente por reconhecimento, igualdade e justiça.

Para Pereira (2010), o Brasil importou teorias raciais da Europa e dos EUA, influenciando políticas que buscaram moldar a identidade nacional. Inicialmente sustentadas pela hierarquia racial que favorecia europeus em detrimento de negros e indígenas. Desse modo, a noção de embranquecimento dominava o debate nacional, promovendo políticas eugenistas e um massivo fluxo migratório europeu para diluir a presença negra e indígena. Entre 1890 e 1930, cerca de 4 milhões de europeus foram incentivados a migrar. Esse projeto refletia uma estratégia racista de construção da nação, baseada na ideia de superioridade branca.

A transição das políticas racistas de embranquecimento para a consolidação do mito

da democracia racial marcou uma mudança na narrativa oficial sobre raça no Brasil. Enquanto o primeiro projeto utilizava práticas eugenistas para promover a supremacia branca, o segundo, influenciado por autores como Gilberto Freyre, buscava maquiagem as desigualdades com a ideia de harmonia racial. A política de embranquecimento, com o passar das décadas, começou a ser questionada quanto a viabilidade e devido às transformações sociais e culturais. A partir da década de 1930, influenciado pelo pensamento de Gilberto Freyre, o discurso oficial começou a abandonar a ênfase biológica e eugenista, substituindo-a pela ideia de mestiçagem como característica positiva da identidade nacional.

O branqueamento deu lugar a uma retórica que exaltava a ‘harmonia racial’ e a contribuição cultural de negros e indígenas, mas sem enfrentar as desigualdades estruturais. Assim, a política de embranquecimento foi gradualmente incorporada e disfarçada no mito da democracia racial, que invisibilizava as tensões raciais e reforçava a exclusão das populações não brancas sob um verniz de integração social.

Criara-se uma espécie de solidariedade onde as elites brancas - constituídas por imigrantes, famílias tradicionais e estrangeiros - dificultavam uma maior inclusão social dos não brancos. A outra razão para o alijamento do negro do mercado de trabalho é o que os autores chamam de ‘herança escravocrata’, referindo-se à ausência de pecúlio e de bens com que o negro é deixado após o fim do trabalho servil (Silva, 2005, p. 21) .

A ideia de que o Brasil é uma democracia racial mascara as profundas desigualdades e a discriminação persistente na sociedade brasileira. Muitas produções acadêmicas têm analisado e criticado as ideias de Gilberto Freyre, especialmente suas relações entre raça e cultura e sua defesa da democracia racial como uma ausência de conflito entre classes. Essas críticas destacam o abismo entre o mito da democracia racial e a realidade, documentando a persistência da desigualdade e da discriminação, além de argumentar que esse mito oculta o preconceito racial e a discriminação, dificultando o desenvolvimento de uma consciência racial.

Embora Casa-grande & senzala não contenha o termo ‘democracia racial’, e sim a palavra ‘confraternização’, quando Freyre se refere às relações entre as raças no país, o livro tomou-se um dos maiores símbolos da ideia de democracia racial no Brasil. Essa ideia induz à crença de que as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas e que a miscigenação seria uma espécie de contribuição brasileira à civilização do planeta. Vários autores afirmam que o movimento negro contemporâneo constituiu-se justamente no enfrentamento do hoje chamado ‘mito da democracia racial’ (Alberti e Pereira, 2007, p. 148).

#### Como argumenta Abdias Nascimento

[...] erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais

oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui mesmo, nas palavras do professor Thales de Azevedo, ‘o maior motivo de orgulho nacional’ [...] e ‘a mais sensível nota do ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência’. Na mesma direção laudatória, o *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, afirma que ‘A maior contribuição que nós temos dado ao mundo é precisamente esta da nossa ‘democracia racial’ (Nascimento, 2016, p. 22).

Gilberto Freyre, defendeu a visão de que os portugueses, em suas colônias, desenvolveram relações raciais mais harmoniosas do que outras metrópoles colonizadoras “[...] a ‘miscigenação’ e a mistura de culturas não eram a danação do Brasil, mas sim sua salvação” (Fry, 2005, p. 213). Assim, Freyre argumenta que desde a era dos descobrimentos, os portugueses criaram uma civilização caracterizada por um intercâmbio cultural e harmonia entre portugueses e seus súditos, sem vínculos ideológicos. Existiria uma confraternização entre as relações raciais no mundo lusófono.

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos [...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos [...] foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (Freyre, 2005, p. 33).

Somos duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos em um todo, não será com o sacrifício de um elemento ao outro. Lars Ringbom vê grandes possibilidades de desenvolvimento de cultura no mestiço: mas atingido o ponto em que uma metade de sua personalidade não procure suprimir a outra. O Brasil pode-se dizer que já atingiu esse ponto: o fato de já dizermos ‘me diga’, e não apenas ‘diga-me’, é dos mais significativos. Como é o de empregarmos palavras africanas com a naturalidade com que empregamos as portuguesas. Sem aspas nem grifo (Freyre, 2005, p. 418-419).

Observamos que o mito da democracia racial, impulsionado pela obra *Casa-grande & senzala* de Gilberto Freyre, exerceu uma influência profunda nas relações raciais no Brasil. Ao apresentar a miscigenação como um fator de harmonia social, Freyre criou uma narrativa sedutora que ofuscou o racismo estrutural herdado do sistema escravocrata. Essa visão romantizada das relações entre brancos, negros e indígenas reforçou a ideia de que o racismo era um problema inexistente no Brasil, diferentemente de países como os Estados Unidos ou a África do Sul. No entanto, ao mascarar as opressões vividas pela população negra, esse mito

tornou-se um obstáculo na luta contra o racismo. Essa ideia limitou a luta contra o racismo e pautou as reivindicações do Movimento Negro, que denunciava a falsa confraternização racial propagada pela narrativa oficial. Perpetuando desigualdades, o mito da democracia racial apresentava o Brasil como uma nação exemplar em relações raciais.

O mito mascarou as desigualdades sociais, o racismo estrutural e preservou as hierarquias nas relações raciais brasileiras. Florestan Fernandes (1989) argumenta que a ideia de democracia racial no Brasil surge como um mecanismo de evasão das elites dominantes diante de suas responsabilidades históricas com as desigualdades raciais estruturais. Esse mito funcionou como uma ‘falsa consciência’, ocultando privilégios construídos durante o período escravista e perpetuados na transição para o trabalho livre. A narrativa de harmonia racial permitiu que as classes dominantes mantivessem seus padrões de comportamento e privilégios intactos, enquanto marginalizava a população negra. As elites evitaram enfrentar uma verdadeira descolonização das relações raciais, disfarçando as desigualdades extremas como inexistentes. Essa dissimulação retardou mudanças estruturais e limitou as percepções críticas sobre as injustiças cotidianas. Assim o autor aponta que para o Movimento Negro, a superação desse mito é fundamental e exige uma estratégia política ousada, que integre as dimensões de raça e classe, rompendo com a lógica elitista que exclui o negro das esferas de poder e decisão histórica.

A obra de Freyre, embora rompesse com o determinismo biológico explícito, preservava traços eurocêntricos, refletindo a colonialidade do saber. Como argumenta Amílcar Pereira (2010) a mestiçagem se inseria em um processo que reforçava o modelo branco-europeu como padrão ideal. Essa narrativa foi amplamente adotada durante o regime militar, sustentando o mito da democracia racial como símbolo de unidade nacional. Assim, enquanto a democracia racial era exaltada como um elemento distintivo da sociedade brasileira, ela simultaneamente ocultava conflitos raciais e perpetuava desigualdades estruturais, sendo amplamente contestada por intelectuais e militantes do Movimento Negro.

O livro ‘A Persistência da Raça’ de Peter Fry é uma obra central para compreender os impactos sociais, culturais e políticos da crença em raças, especialmente no Brasil e na África austral. Sua relevância está mostrar como o mito racial continua a influenciar políticas públicas e relações sociais. Apresenta uma crítica incisiva às ideias de Gilberto Freyre, especialmente sua concepção de democracia racial.

Peter Fry (2005) ao expor as críticas as teorias de Freyre, argumenta que a dominação racial no Brasil resultava da transformação da cultura africana em cultura nacional, escondendo o racismo sob o conceito de democracia racial. A simples assimilação

dessa cultura, seria a prova das relações raciais harmoniosas no Brasil. O autor afirma que essa transformação, em vez de promover a tal harmonia e comprovar a ausência de racismo, apenas tornava o racismo mais difícil de ser percebido, condenado e combatido.

A ideia do Brasil como uma grande democracia racial permeou grande parte do século XX e continua a exercer influência na sociedade brasileira até os dias de hoje. O MNU em sua carta de princípios, por exemplo, denuncia o mito da democracia racial e finaliza a carta com a frase: “Por uma autêntica democracia Racial! Pela libertação do povo negro!”.

(Anexo 3)

Em entrevista, Mundinha Araújo relata

Em 1978 fiz parte de um comitê político aqui em São Luís. Eu já tinha despertado havia muito tempo para o problema do preconceito e do racismo e já abordava essa questão, porque promovi muitas palestras sobre o tema [...] isso foi muito bom porque também foi um aprendizado. Eu ia para a periferia, conversava com os moradores, sabia das histórias e, ao mesmo tempo, a gente estudava e discutia muito. E, mais uma vez, eu já ficava colocando a questão, mas a verdade é que eu falava só. Os outros não estavam entendendo bem, porque ainda estavam muito naquele mito da democracia racial. Ainda estavam convencidos de que no Brasil não tinha isso, era só nos Estados Unidos e na África do Sul. Mesmo as pessoas do grupo, os estudantes da minha turma diziam: ‘Não, Mundinha, você está exagerando. Isso não é assim. Você quer transformar isso aqui nos Estados Unidos?’ Eu falava só, não tinha ressonância (Alberti e Pereira, 2007, p. 134).

Já Yedo Ferreira ao abordar as relações raciais no Brasil declara que:

Se você chegar numa escola de samba e perguntar para o pessoal ‘Vocês sofrem racismo?’, eles vão dizer: ‘Nós não sofremos.’ Isso é outro fenômeno: ele ocupa o espaço que foi dado para ele, entendeu? Por exemplo: ele trabalha no cais do porto, do cais do porto ele vai para casa, no subúrbio, lá no subúrbio ele vai para a escola de samba, toma sua cerveja, samba, depois vai para o trabalho ... Quando é que ele vai sentir racismo ali? Ele não sente. Então, se você perguntar para ele, ele diz: ‘Eu não. Eu vou lá no meu samba, me divirto. Depois, como bem, nós fazemos lá nossa feijoada. Então, não existe o racismo. O Brasil é uma democracia racial.’ Mas um fenômeno que nós temos que perceber é justamente isso. A elite brasileira teve uma capacidade muito grande na dominação. Aí, dominação geral. E a dominação no Brasil criou departamentos para cada um [...] Então, para o negro, ela criou um departamento: os negros se manifestam através das manifestações culturais. Não se vê o negro se manifestando politicamente, não tem isso no universo da elite brasileira, ela não colocou isso. Então, o Gilberto Gil tem que chegar lá e tem que dançar. Tudo bem, aí está legal. Se o Gilberto Gil faz um discurso político dando uma posição da relação do Brasil com a África, aí os caras dizem: ‘Espera aí. Isso daí, não. O cara está fora.’ Porque não é dado para o negro fazer uma manifestação desse teor. Esses foram os instrumentos que a elite brasileira utilizou para dominar.

Os relatos de Mundinha Araújo e Yedo Ferreira expõem imaginário de nossa sociedade sobre a democracia racial no Brasil, esse imaginário é uma construção histórica que ainda reverbera nos dias atuais. Mundinha destaca como o mito da democracia racial silenciava e invisibilizava o racismo no cotidiano, mesmo entre grupos politicamente engajados. Sua experiência de ‘falar sozinha’ nos mostra o quanto essa narrativa foi

naturalizada. Por outro lado, Yedo Ferreira aponta a engenharia da elite brasileira ao confinar a presença negra às manifestações culturais, enquanto exclui sistematicamente os negros de espaços políticos e estratégicos. Essa segmentação, que associa o negro ao samba ou à capoeira, que teve início com as políticas nacionalistas de Getúlio Vargas, enquanto rejeita sua participação em debates políticos ou intelectuais, evidencia como o mito foi usado como ferramenta de dominação.

Essas narrativas ainda ecoam na atualidade, percebidas com dificuldade de politização das camadas populares, que são mais vulneráveis. Essa vulnerabilidade é intensificada pela exposição a discursos de fácil prosperidade amplificados pela internet, que promovem a ideia de que o sucesso individual é exclusivamente meritocrático. Esses discursos mascaram o racismo estrutural ao reforçar uma falsa percepção de harmonia racial, sugerindo que todos somos iguais e ignorando as desigualdades históricas e sociais. A meritocracia, bem representada na frase ‘estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem’, se torna uma ferramenta de opressão sutil, culpabilizando o indivíduo pelo fracasso enquanto desvia o foco das lutas coletivas. Além disso, a atomização do ser humano na era digital enfraquece os laços de solidariedade e dificulta essa organização coletiva, desarticulando pessoas de movimentos que poderiam combater de forma eficaz as injustiças enraizadas na sociedade brasileira.

Tanto Gilberto Freyre, o maior influenciador para propagação do mito da democracia Racial, quanto seus críticos como Peter Fry, Florestan Fernandes e intelectuais do Movimento Negro reconheceram que a democracia racial é um valor fundamental a ser alcançado, apesar de não impedir o racismo, a negação do mito foi uma importante bandeira na luta antirracista. Fry (2005) propôs que, embora a democracia racial nunca tenha sido plenamente realizada, ela representa um patrimônio valioso num mundo cada vez mais dividido pelo nacionalismo, fundamentalismo e racismo. Assim, o autor sugere que, ao invés de declarar a democracia racial simplesmente como uma farsa, seria mais produtivo vê-la como uma utopia a ser conquistada. Um objetivo em nossa sociedade.

Karl Mannheim definiu a utopia como uma mentalidade que não só contrasta com a realidade presente, mas também rompe com a ordem existente, não sendo meramente um pensamento ou fantasia, mas uma ideologia a ser concretizada pela ação de grupos sociais. A utopia transcende a situação histórica, direcionando a conduta para elementos ausentes na realidade atual, conseguindo transformar a ordem existente conforme suas concepções. Mannheim distingue entre ideologias revolucionárias (utopias) e conservadoras, sugerindo que a utopia só é inatingível do ponto de vista de uma ordem social estabelecida, tornando sua

definição essencial no contexto de uma análise sociológica da consciência moderna e sua relação com a história política (Bobbio, 1998).

Para Ernst Bloch (1973), a utopia pode ser definida como a busca humana por um estado de plena presença e realização no aqui e agora. A vontade utópica do ser humano não é aspirar por um ideal distante, mas sim alcançar em um momento que possa ser plenamente vivido, onde a felicidade seja tangível. A utopia, nesse sentido, é vista como a expressão máxima do desejo de estar verdadeiramente presente e de experienciar a vida em sua plenitude, sem adiamentos ou distâncias. Como argumenta Bloch (2005, p. 26),

A vontade utópica autêntica não é de forma alguma um almejar infinito, ao contrário: ela quer dar meramente imediato e, dessa forma, o conteúdo não possuído do encontrar-se e do estar-aí finalmente mediado, aclarado e preenchido, preenchido de modo adequado à felicidade. Assim, as imagens objetivas da esperança, no processo de construção, impelem irrecusavelmente em direção às imagens do próprio ser humano plenificado e do seu ambiente plenamente mediado por ele – portanto, à sua pátria.

Portanto, a ‘utopia da democracia racial’ permanece como um objetivo almejado na sociedade brasileira, uma meta ainda distante, mas essencial a ser perseguida ao longo do século XXI. Com vários avanços, como a criminalizações do racismo, ações afirmativas e políticas educacionais específicas para o povo preto. Assim, a história de luta, miscigenação e a diversidade cultural do Brasil têm o potencial de se tornarem elementos centrais no progresso do país, promovendo uma verdadeira convivência harmônica entre as diferentes raças. Ressignificar o mito da democracia racial como uma esperança utópica pode, por fim, impulsionar a transformação dessa aspiração em uma realidade tangível, culminando, finalmente, na realização de uma verdadeira democracia racial.

Dessa forma, a "democracia racial" é um conceito central na análise da História do Movimento Negro. Apresentado inicialmente como uma narrativa promovida por Gilberto Freyre, esse conceito é criticado como um mito que mascarou o racismo estrutural, ao ocultar as opressões enfrentadas pela população negra. O mito foi instrumentalizado pelas elites dominantes para evitar uma descolonização efetiva das relações raciais. O Movimento Negro surgiu com a missão da desconstrução desse mito, denunciando sua falsidade e propondo uma autêntica democracia racial como objetivo.

Um termo chave nessa análise é "embranquecimento", descrito como uma política deliberada do período pós-abolição que buscava transformar a composição racial do Brasil por meio do incentivo à imigração europeia. Essa política consolidou as desigualdades estruturais e contribuiu para a exclusão econômica e social dos afrodescendentes. Posteriormente, o discurso de mestiçagem substituiu o embranquecimento biológico, sendo

instrumentalizado para reforçar o mito da democracia racial.

### **3.4 Fases do Movimento Negro**

O embasamento teórico dos próximos subtítulos fundamenta-se nas fases do Movimento Negro Brasileiro periodizadas por Petrônio Domingues (2007B), que detalha a trajetória histórica desse movimento no período republicano. A divisão proposta pelo autor permite compreender as formas de atuação, estratégias e transformações do movimento ao longo do tempo, desde suas primeiras manifestações no pós-abolição até sua consolidação nos anos 2000. Essa periodização é essencial para analisar os avanços, retrocessos e desafios enfrentados em diferentes contextos políticos e sociais, possibilitando uma visão analítica das ações desenvolvidas pelo MN.

Assim o autor define a trajetória do Movimento Negro Brasileiro em três fases principais durante o período republicano. A Primeira Fase (1889-1937) caracteriza-se pela formação inicial de associações e agremiações negras, como clubes, grêmios e imprensa negra. Estas organizações tinham caráter predominantemente assistencialista, recreativo e cultural, buscando a inclusão social através da educação, instrução e do moralismo. O discurso predominante era moderado e pró-mestiçagem, com a Frente Negra Brasileira (FNB) destacando-se como a maior entidade da época. Apesar de certa articulação política, essa fase focou em ações conciliatórias, distantes de reivindicações explícitas contra o racismo estrutural.

Na Segunda Fase (1945-1964), após a repressão do Estado Novo, o movimento retomou sua atuação, ampliando seu escopo político e cultural. Instituições como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC) lideraram ações de conscientização racial e defesa dos direitos civis. Apesar de um discurso ainda moderado, houve maior ênfase na inclusão educacional e cultural. A relação com partidos políticos e sindicatos, embora limitada, começou a se consolidar, preparando terreno para uma maior politização.

A Terceira Fase (1978-2000) começa após a repressão da Ditadura Militar, no contexto da redemocratização, o movimento negro se rearticulou com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que adotou um discurso contundente e articulado à luta de classes. Essa fase foi marcada pela denúncia sistemática do mito da democracia racial e pela valorização da cultura e identidade negra. O 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, foi institucionalizado como símbolo de resistência. Essa fase representou um movimento mais

organizado e politizado, o que culminou nas conquistas de diversas ações afirmativas.

Também é necessário classificar as entidades do Movimento Negro, quanto as suas características. As organizações negras são diversas e heterogêneas quanto aos seus objetivos, formas de pensamento e atuação. De acordo com Costa Pinto (1952 apud Silva, 2005), as organizações negras podem ser classificadas em 'tradicionais' e 'de novo tipo'. As associações tradicionais incluem entidades religiosas, como a irmandade católicas de N.S. do Rosário, e práticas afro-brasileiras, como a umbanda. Essas organizações refletiam uma consciência prática e imediata sobre a exclusão social dos negros, funcionando como espaços de liberdade cultural limitada durante o período escravista e pós-abolição. Já as manifestações culturais, como escolas de samba e grupos recreativos, atraíam maior número de negros devido à associação com lazer e carnaval, mais relacionados à condição socioeconômica do que à militância racial. Apesar de importantes, Costa Pinto ressalta que essas entidades não confrontavam diretamente o racismo estrutural.

As organizações de 'novo tipo' surgem com uma consciência mais ampla de luta racial, refletindo mudanças econômicas e sociais no Brasil. Iniciativas como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), a União dos Homens de Cor (UHC) e o Movimento Negro Unificado (MNU) representam esse 'novo tipo', marcada pela articulação de pautas antirracistas e busca de inclusão social. O surgimento dessas entidades está associada a transformações nacionais e internacionais, como o fim da Segunda Guerra Mundial, a democratização do Brasil (após o Estado-Novo) ou a Redemocratização do Brasil (após a Ditadura Militar). Em todas as organizações houveram tensões internas, pressões externas e rivalidades políticas entre as lideranças, evidenciando as diversas perspectivas e visões dentro do movimento negro.

O quadro comparativo da trajetória do movimento Negro na República, elaborado por Petrônio Domingues (2007B), apresenta o desenvolvimento das estratégias do MN no Brasil entre 1889 e 2000. Identifica mudanças no discurso racial, princípios ideológicos, aspectos culturais e os métodos de combate ao racismo. Da moderação inicial, com soluções educacionais e assimilacionistas, a atuação evolui para um posicionamento contundente, propondo soluções políticas e alinhando-se ao Internacionalismo, Marxismo e Afrocentrismo. O quadro também aborda a relação com o mito da democracia racial, a cultura negra e as principais lideranças em cada período

**Quadro 5 – Comparativo da Trajetória do Movimento Negro na República**

<b>Movimento Negro</b>	<b>Primeira Fase (1889-1937)</b>	<b>Segunda Fase (1945-1964)</b>	<b>Terceira Fase (1978-2000)</b>
<b>Tipo de discurso racial predominante</b>	Moderado	Moderado	Contundente
<b>Estratégia cultural de 'inclusão'</b>	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
<b>Principais princípios ideológicos e posições políticas</b>	Nacionalismo e defesa das forças políticas de 'direita', nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de 'centro' e de 'direita', nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
<b>Conjuntura internacional</b>	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
<b>Principais termos de autoidentificação</b>	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção 'oficial' do termo 'negro'. Posteriormente, usa-se, também, o 'afro-brasileiro' e 'afrodescendente'
<b>Causa da marginalização do negro</b>	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
<b>Solução para o racismo</b>	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política ('negro no poder!'), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
<b>Métodos de luta</b>	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos 'cívicos' e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos 'acadêmicos' e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
<b>Relação com o 'mito' da democracia racial</b>	Denúncia assistemática do 'mito' da democracia racial	Denúncia assistemática do 'mito' da democracia racial	Denúncia sistemática do 'mito' da democracia racial
<b>Capacidade de mobilização</b>	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
<b>Relação com a 'cultura negra'</b>	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
<b>Como concebiam o fenômeno da mestiçagem</b>	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
<b>Dia de reflexão e/ou protesto</b>	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)

<b>Principais lideranças</b>	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez
------------------------------	--	---	-------------------------------------

Fonte: Domingues, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Rio de Janeiro, 2007B, p. 117 a 119

### **3.4.1 Primeira fase do Movimento Negro organizado (1889-1937): da República Velha ao Estado Novo**

A abolição da escravidão, vista tradicionalmente como uma ruptura histórica, é frequentemente interpretada, no senso comum, como o início de uma era de igualdade e inclusão para os libertos. Contudo, essa narrativa ignora as realidades enfrentadas pela população negra pós-abolição. Não houve um projeto de estado com a inserção plena na sociedade, tampouco acesso a direitos sociais básicos, como educação, moradia ou trabalho digno. Em vez disso, os ex-escravizados foram marginalizados, tratados como mão de obra barata, jogados para favelas e frequentemente criminalizados por suas tentativas de buscar melhores condições de vida.

Revelou-se, na prática, um marco de abandono para a população negra no Brasil. Sem um projeto de integração social ou políticas públicas que garantissem a cidadania plena, os libertos foram lançados à própria sorte. O Estado, ausente, perpetuou a exclusão ao não promover reforma agrária, acesso à educação, moradia ou condições dignas de trabalho. Em vez disso, enfrentaram repressão e estigmatização, sendo rotulados como ‘vadios’, ‘vagabundos’ e muitas vezes impedidos de realizarem suas práticas culturais, como a capoeira ou religiões de matriz africana. A marginalização estrutural impôs barreiras que reverberam até hoje, cristalizando desigualdades e reforçando o racismo sistêmico. Esse período de abandono não foi apenas uma negligência histórica, mas um projeto consciente de exclusão das elites, que transformou a liberdade em falácia e uma nova forma de opressão.

Após a abolição da escravidão, a população negra no Brasil foi sistematicamente marginalizada, sendo excluída tanto econômica quanto socialmente. Impedidos de acessar o mercado de trabalho formal e relegados às ocupações mais precarizadas, os negros foram considerados inadequados para a modernidade capitalista emergente. Esse processo de exclusão foi legitimado por discursos racistas que exaltavam o trabalhador europeu como mais apto e civilizado, reforçando estereótipos negativos e preconceituosos sobre a população negra. Dessa forma, o racismo estrutural consolidou-se como um mecanismo de manutenção das desigualdades, restringindo a inserção social da população negra e perpetuando um legado de discriminação que atravessa gerações.

Com isto ele era colocado como um ser de pura natureza, ser rítmico, dionisíaco,

sexual, em comunhão apenas com as forças elementares do mundo, enquanto o branco era o racionalismo, o progresso, a civilização. Daí a tendência cultural do negro para ser jogador de futebol, sambista, malandro e a mulata símbolo do sexo extraconjugal (Moura, 1988, p. 12).

Essa ‘desumanização racial’ demonstra como as narrativas etnocêntricas relegaram os negros a papéis limitados, enquanto reforçavam a hegemonia branca. A instrumentalização desses estereótipos racializadas foram utilizados para sustentar desigualdades estruturais e reforçar hierarquias raciais.

No contexto do pós-abolição no Brasil, a situação dos negros revelou uma trajetória marcada pela marginalização socioeconômica e pela perpetuação de desigualdades estruturais. De acordo com Álvaro Pereira do Nascimento (2005), a abolição da escravidão, longe de integrar a população negra à sociedade, os lançou em uma condição de desamparo, com limitações significativas no acesso a empregos e direitos básicos. Os ex-escravizados enfrentaram uma exclusão sistemática do mercado de trabalho formal, que privilegiava imigrantes europeus, considerados mais aptos ao regime assalariado. Essa dinâmica reforçou a desigualdade social, limitando as oportunidades de mobilidade social. Além disso, a narrativa predominante na sociedade frequentemente consolidou uma visão depreciativa sobre os negros, associando-os a adjetivos negativos. Tal abordagem reforçou estereótipos e subestimou a complexidade histórica da luta pela igualdade no Brasil.

Assim, Abolição da escravidão no Brasil deu origem a um capitalismo dependente, no qual o racismo se tornou um mecanismo ideológico para manter a hierarquia social, racial e impedir a ascensão das classes marginalizadas. Essa estrutura reforçou a subordinação econômica e social dos negros, mesmo após o fim do sistema escravista. O racismo foi adaptado e utilizado como ferramenta de controle social pelas classes dominantes, perpetuando a exclusão dos negros e a manutenção de um sistema econômico desigual.

A modernização no Brasil não promoveu mudanças estruturais profundas. Tanto a Independência quanto a Abolição ocorreu sem romper com as estruturas arcaicas de poder, perpetuando o domínio dos latifúndios e a exploração das massas populares. “Fizemos a Independência conservando a escravidão e fizemos a Abolição conservando o latifúndio. [...] Conservou-se aquelas estruturas arcaicas que impediam um avanço institucional maior” (Moura, 1988, p. 24). As elites mantiveram seus privilégios e o controle político, enquanto a maioria da população continuou marginalizada e desprovida de direitos fundamentais. Assim, o processo de modernização foi marcado por continuidades que preservaram as desigualdades e a exclusão social.

Nesse contexto de marginalização social e econômica dos negros no Brasil pós-

abolição, o **associativismo negro** emergiu como uma estratégia fundamental de resistência e organização. Como argumenta Domingues (2007B), grêmios, clubes e associações negras desempenharam papéis assistencialistas, educativos, recreativos e culturais, proporcionando espaços de acolhimento e articulação para os libertos e seus descendentes. Essas entidades também possuíam, em muitos casos, vínculos com categorias profissionais, como portuários e ferroviários, atuando de forma similar a sindicatos e promovendo a união em torno de interesses coletivos. Paralelamente, a imprensa negra, com veículos geridos por negros, tornou-se um espaço poderoso para denunciar as condições de exclusão no trabalho, habitação, educação e saúde, além de combater o ‘preconceito de cor’. Essa organização coletiva deu um salto qualitativo com criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, a primeira organização com um caráter político mais estruturado, que representou um marco na luta por direitos civis e reconhecimento no cenário nacional.

Quatro grandes fatores teriam alavancado essa tomada de posição: O primeiro é a diminuição do açoitamento físico aos negros [...] a polícia fazia perseguição baseada na cor. Os negros eram enfrentados como criminosos potenciais. O arrefecimento das atitudes racistas por parte da polícia teria levado à diminuição do medo, estimulando a ocorrência de reuniões, em lugares privados e públicos [...] Esta decisão permitiu a demonstração de comportamentos sociais diversos daqueles aguardados pelos brancos. que seriam os de demonstração de uma incapacidade sociocomportamental [...] o segundo fato propulsor da organização social dos negros [...] teria sido a propaganda dos partidos comunista e socialista, dirigida especificamente à classe proletária negra. O terceiro deve-se à influência do movimento modernista que resgatou a ‘estética africana e contribuiu assim para que o negro se sentisse orgulhoso de suas origens’ [...] Em quarto lugar [...] estaria a desilusão sofrida pelos negros mediante o não cumprimento das promessas da revolução de trinta, no sentido da redução do desemprego (Silva, 2005, p. 29-30).

A organização social do negro foi possibilitada com o contexto histórico do início do século XX. O primeiro fator possibilitou a diminuição do medo e proporcionou a organização de encontros comunitários, o segundo fator mobilizou a classe trabalhadora negra, o terceiro fator ressignificou a identidade cultural negra e o quarto fator catalisou uma mobilização em busca de maior autonomia política, social e a inserção do mundo do trabalho.

Quanto às lutas do movimento Negro no campo da educação, Petrônio Domingues (2007A) aponta que, durante a primeira fase, a educação era um dos pilares das ações coletivas, buscando combater a exclusão estrutural no pós-abolição. Como não houve acesso imediato dos negros à escolarização, diversas associações, como clubes, grêmios e entidades beneficentes, emergiram para enfrentar o analfabetismo e a precariedade educacional da população negra. Esses grupos organizados se destacaram-se ao criar escolas, bibliotecas, oferecer cursos de alfabetização e promover atividades culturais.

Nessa primeira fase do movimento negro, é possível perceber como os vários grupos

enfativavam, senão priorizavam sua atuação na esfera educacional. Acreditava-se que os negros, à medida que progredissem no campo educacional, teriam mobilidade social, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação também teria assim o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (Domingues, 2007A, p. 29).

Essa atuação reforça a crença das lideranças negras de que a educação era a chave para a inserção social e a maior ferramenta para enfrentar o racismo e conquistar respeito na sociedade brasileira. Essa luta era enraizada na força da coletividade e da ajuda mútua. O associativismo negro se tornou refúgio de resistência, oferecendo amparo e oportunidades para aqueles que enfrentavam uma sociedade que os relegava marginalidade, sem perspectivas de inserção social. A solidariedade dos integrantes dessas organizações, logo após a emancipação, leva-nos a reflexão sobre a força de um povo que, mesmo diante de tantas adversidades, se uniu para criar caminhos alternativos. Não era só sobre aprender a ler ou escrever; era sobre dignidade, fortalecer laços ancestrais e provar que, juntos, era possível enfrentar as barreiras impostas por uma sociedade racista.

O associativismo negro no Brasil reflete a organização coletiva de homens e mulheres negras para a resistência cultural, social e política frente à discriminação e ao racismo. Essa prática se manifestou em diferentes formas, como a imprensa negra, os clubes sociais, os grêmios e as sociedades beneficentes, todas voltadas para a promoção de direitos, a luta antirracista e a valorização das diferenças culturais e sociais. Essas iniciativas propuseram soluções baseadas na solidariedade e na união, elementos fundamentais para o fortalecimento da luta negra ao longo da história brasileira. Esses espaços também fomentaram identidades e valores culturais negros, contribuindo para a crítica ao mito da democracia racial e para a luta por uma cidadania plena (Silva, 2023).

Essa forma de organização tem raízes históricas que remontam ao período escravista. Após a abolição da escravidão foram criadas redes de apoio pela população negra para atender necessidades básicas. O associativismo negro buscava a inserção social e autonomia de seus integrantes.

A abolição não resolveu algumas dessas necessidades e criou novas, ou seja, ‘abriu aos negros a possibilidade de se organizar sob condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade’. Os afro-brasileiros procuraram aproveitar essas novas possibilidades, impulsionando a criação de agremiações beneficentes, clubes sociais, centros cívicos, cordões carnavalescos, grupos culturais, sociedades desportivas (Domingues, 2023, p. 3).

A criação das instituições comunitárias surgiu como resposta às velhas e novas necessidades com a conquista da liberdade. O processo de construção dessas instituições reflete uma tentativa de suprir necessidades sociais não atendidas pela abolição, como

assistência social, acesso ao lazer e reconhecimento cultural. Esses grupos não apenas desempenhavam funções práticas, mas também fortaleciam identidades coletivas, promovendo solidariedade e resgatando a autoestima em meio a uma sociedade ainda marcada por racismo estrutural.

O fenômeno do Associativismo Negro reflete a adaptação histórica de uma população que buscou reconstruir sua identidade e garantir sua inclusão em um contexto pós-abolição marcado pela exclusão. Essas iniciativas atendiam às necessidades básicas, promoviam a autonomia e a resistência cultural. Portanto, a preservação desses espaços é essencial, além disso, o fomento de políticas públicas voltadas à valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro contribui para promover inclusão social e preservar legados históricos marginalizados no Brasil.

Em sua pesquisa, Giane Vargas Escobar (2010) defende que a preservação e estudo dos Clubes Sociais Negros no Brasil são fundamentais para compreender as dinâmicas de resistência e construção identitária da população negra. O estudo também destaca a importância das políticas públicas na valorização desses espaços como patrimônio cultural. Iniciativas como o 1º Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras, realizado em 2006, enfatizaram a necessidade de uma rede nacional de preservação dessas instituições. Propostas como o reconhecimento oficial dos clubes pelo IPHAN e sua integração às políticas de igualdade racial refletem a urgência de garantir visibilidade e proteção a esses locais.

Como argumenta Escobar (2010), os Clubes Sociais Negros surgiram como espaços fundamentais de resistência e organização coletiva no Brasil, especialmente no período pós-abolição. Originados ainda no século XIX, destacavam-se pela atuação em áreas de assistência social, educação e defesa de direitos, proporcionando aos negros oportunidades de sociabilidade. Esses clubes ofereciam auxílio em casos de doença, invalidez e morte, organizavam atividades educacionais e culturais e promoviam a preservação da identidade afro-brasileira. Além disso, eram espaços de resistência política, desafiando as estruturas sociais excludentes e fortalecendo redes de apoio mútuo. A dispersão desses clubes por todo o Brasil, com iniciativas de destaque em estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, evidencia seu papel central na construção de estratégias de solidariedade e cidadania entre afrodescendentes.

Petrônio Domingues apresenta os diversos campos de atuação dos Clubes Sociais Negros, mostrando sua relevância como espaços multifacetados de resistência, sociabilidade e promoção cultural. Assim, o autor destaca como esses clubes eram pilares para o enfrentamento das barreiras impostas a população negra.

Entende-se que a necessidade de reagir ao ‘preconceito de cor’ foi uma das principais causas para a emergência do associativismo negro. No entanto, esse fazer coletivo não teve apenas um caráter reativo [...] também havia a expectativa de autonomia, para não dizer autodeterminação, de viver por si como forma de solidariedade social [...] (Domingues, 2023, p. 3)

No início do século XX, o preconceito racial permeava todos os âmbitos da sociedade, e o futebol, ainda em sua fase inicial de desenvolvimento no Brasil, não escapava dessa realidade. Por isso, clubes fundados por negros surgiram como resposta à exclusão racial em espaços de lazer e esporte controlados pela elite branca. A criação de clubes de futebol, como a Associação Atlética São Geraldo (1910) e o Clube Cravos Vermelhos (1916) eram iniciativas que desafiavam à exclusão formal, como a proibição de ‘pessoas de cor’ nos times da Liga Metropolitana dos Sports Atléticos, no Rio de Janeiro. Apesar das barreiras, jogadores negros da várzea transformaram o futebol brasileiro (Albuquerque e Fraga Filho, 2006).

De acordo com o Observatório Racial do Futebol<sup>17</sup>, o Vasco da Gama desempenhou papel central na luta contra o racismo no futebol brasileiro. Embora clubes como a Ponte Preta e o Bangu já tivessem incluído jogadores negros, foi o Vasco que se destacou institucionalmente. Em 1923, conquistou o Campeonato Carioca da Primeira Divisão com uma equipe composta majoritariamente por negros e operários, rompendo barreiras sociais e raciais. Em reação, clubes da elite carioca exigiram que o Vasco excluísse 12 jogadores, o que foi prontamente recusado pelo clube, que publicou a “Resposta Histórica”. Este episódio consolidou o Vasco como símbolo de resistência ao racismo no futebol, reforçando seu legado na defesa da igualdade racial no Brasil.

Apesar de relegados às margens, os atletas afro-brasileiros pioneiros abriram caminho para o protagonismo negro no futebol, consolidado nas conquistas mundiais do Brasil por ícones como Pelé, Garrincha, Didi, Jairzinho, Romário, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho. Contudo, o preconceito racial permanece uma realidade inquietante. Insultos racistas em estádios continuam sendo frequentes, especialmente em partidas envolvendo equipes brasileiras e sul-americanas, onde punições ineficazes alimentam um sentimento de impunidade.

Em escala global, a sub-representação negra persiste em eventos como o prêmio Bola de Ouro, vencido por apenas cinco jogadores negros ao longo de sua história. Exemplos atuais, como o enfrentamento de Vinicius Junior ao racismo explícito em competições na Espanha, demonstram que ações mais contundentes ainda são necessárias para erradicar essa

---

<sup>17</sup> OBSERVATÓRIO RACIAL DO FUTEBOL. Clubes pioneiros na inserção do jogador negro no futebol brasileiro. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/historias/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

prática abominável dos esportes. A FIFA, por meio da campanha "*Say No to Racism*", busca sensibilizar torcedores e dirigentes para a importância de eliminar atitudes discriminatórias dentro e fora dos estádios. A Conmebol, por sua vez, apresentou a iniciativa "*Basta de Racismo*", com o objetivo de coibir episódios de preconceito nas competições sul-americanas, ampliando sanções contra clubes e torcidas envolvidas em atos racistas. No Brasil, a CBF lançou a campanha "*Com Racismo Não Tem Jogo*", afirmando o compromisso de interromper partidas em caso de manifestações preconceituosas.

Como observado, a exclusão racial perpetuada pela burguesia foi (e ainda é) um fator determinante para marginalizar os negros em diversos âmbitos sociais, esportivos, culturais e econômicos. No início do século XX, essa elite branca, por meio de políticas oficiais e práticas sociais, promoveu um sistema que privilegiava imigrantes europeus em detrimento da população negra, dificultando sua inserção em espaços de trabalho e lazer. Essa exclusão reforçava desigualdades no Brasil, contudo, também alimentava a luta pela criação de clubes negros, como estratégias de resistência e afirmação.

O livro 'A Integração do Negro nas Sociedades de Classes' de Florestan Fernandes traz uma reflexão crítica sobre a questão racial no Brasil, principalmente em São Paulo do início do Século XX. O autor analisa a transição da sociedade escravista para a sociedade de classes. Argumentando que a burguesia brasileira atuava com agente central da exclusão racial. Aborda temas como a dificuldade da integração do negro ao mercado de trabalho, isso, devido a uma política oficial de branqueamento que importava imigrantes europeus e marginaliza os negros.

Dessa forma o autor trabalha o conceito de anomia social, que foi herdada do cativo. A anomia social refere-se falta de regras, objetivos e à perda de identidade. Assim, essa condição anômica do negro foi fomentada pelas classes burguesas. Florestan Fernandes trabalha a ideia que 'déficit negro' em São Paulo é resultado da marginalização, de interações adversas entre heranças socioculturais, exclusão sistêmica e mudanças sociais. Exemplos com óbitos superando nascimentos entre os negros e as distorções na autodeclaração da identidade racial em levantamentos demográficos.

A luta contra a anomia social, resultado das heranças do cativo e da exclusão sistêmica, encontrou nos clubes sociais negros um caminho para reconstrução identitária e resistência cultural. Enquanto a marginalização imposta pelas elites burguesas fomentava a perda de objetivos e pertencimento na população negra, iniciativas como a organização de clubes sociais negros representavam uma reação ativa. Esses clubes celebravam anualmente a Abolição da Escravatura, promoviam bailes, jogos e acesso a materiais de leitura,

funcionando como centros culturais e recreativos para seus associados. Os clubes negros representaram o primeiro empreendimento autônomo da população negra livre, evidenciando a motivação em apropriar-se de práticas recreativas tradicionalmente exclusivas da elite branca. (Domingues, 2023).

Ao tentar formas de assimilação no mundo branco, os primeiros clubes sociais negros também apresentavam rigor e aspectos moralizantes aos seus associados. A vestimenta e a etiqueta eram elementos centrais nas entidades, reforçando a busca por respeito social. Essa preocupação com a aparência e o comportamento dos associados evidencia a tentativa de integração na sociedade brasileira.

O cuidado com a vestimenta se apresentava como um elemento central do funcionamento regular desses pequenos clubes. Essa preocupação se evidenciava na cuidadosa escolha das roupas com as quais os sócios compareciam a seus bailes. Para além das roupas, as boas maneiras, a etiqueta e a civilidade se expressavam na definição das regras de comportamento que deveriam ser adotadas por todos os presentes nos bailes e demais festejos. Inscritas nos estatutos dessas associações, essas normas explicitavam o perfil moral ilibado que se pretendia afirmar para elas (Domingues, 2023, p. 10).

Chegavam ao extremo de impedir a entrada, em seus bailes, a homens que foram vistos seja bebendo em bares, seja junto com mulheres suspeitas nas ruas, seja ainda simplesmente em companhia de pessoas conhecidas como sem linha. A simples suspeita de vinculação com o submundo da malandragem era suficiente, portanto, para barrar o acesso a um ambiente familiar e de respeito (Fernandes, 2008, p. 170) .

Essa tentativa de inserção social a partir de regras de comportamento estava intimamente ligada a reprodução de estereótipos. Como aborda Fernandes (2008), a desorganização social vivida pela população negra era influenciada pela exclusão estrutural das dinâmicas econômicas e sociais. Os negros enfrentavam barreiras para acessar empregos estáveis, sendo relegados aos chamados ‘serviços de negro’ (trabalho domésticos, trabalhos, pedreiros, carpinteiros e biscates). A ausência de uma estrutura familiar sólida foi um dos principais fatores para a perpetuação de problemas como alcoolismo e criminalidade. Assim, o alcoolismo no ‘meio negro’ era motivado pela falta de opções de lazer e o legado de exclusão da hierarquia racial. Contudo, esses espaços também serviram como locais de verbalização do inconformismo social, preparando terreno organização e ajuda mútua no ‘meio negro’.

Dessa forma, os clubes sociais negros foram uma resposta para a desorganização social e a falta de lugares de lazer da população afro-brasileira. Emergiram como resposta à exclusão estrutural e à carência de espaços de convivência e lazer para a população afro-brasileira. Enquanto enfrentavam o legado da desorganização social imposta pela hierarquia racial, esses clubes ofereceram um ambiente de resistência e solidariedade.

De acordo com Domingues (2023), os clubes negros ainda persistem e devem ser reconhecidos com um patrimônio cultural brasileiro. Em 2015, o Iphan, em colaboração com outras instituições, realizou um mapeamento que identificou 61 clubes negros em atividade em seis estados brasileiros: Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. O levantamento buscou compreender a história e a atual relevância dessas instituições, que resistem como importantes espaços de sociabilidade e preservação cultural.

Portanto, resgatar trajetória dos Clubes Sociais Negros é essencial para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Esses clubes eram espaços onde homens e mulheres pretas puderam se organizar, criar redes de apoio mútuo e promover sua inserção em uma sociedade capitalista e racialmente excludente. Em sala de aula, é fundamental apresentar esses clubes como locais de resistência cultural e política, que fomentaram o fortalecimento da identidade negra. Assim, os alunos são estimulados a compreender conceitos/temas como a situação do negro na Primeira República, o associativismo a organização coletiva e as redes de solidariedade dos negros no pós-abolição. Reconhecendo como essas entidades desafiaram o preconceito de cor e criaram alternativas concretas para lidar com a exclusão social.

Além disso, valorizar os Clubes Negros como patrimônio cultural afro-brasileiro possibilita abordar temas como cidadania e direitos humanos. Esses espaços, que promoviam atividades sociais, educacionais, recreativas e culturais, são exemplos de como a solidariedade e a organização coletiva são ferramentas de transformação social. Incorporar esses conteúdos no ensino permite destacar o protagonismo da população negra na construção de sua autonomia, como agentes da sua própria história e como questionadores do mito da democracia racial. Ao trabalhar essas temáticas, o historiador-docente promove um olhar decolonial sobre a História do Brasil, estimulando nos estudantes o reconhecimento da relevância histórica e contemporânea dos legados afro-brasileiros.

A partir da pesquisa sobre o Associativismo Negro foi elaborado um quadro resumo contendo as principais características, os objetivos e as ações para enfrentamento do racismo e a inserção social dos negros. O quadro evidencia o papel transformador do associativismo na luta por direitos civis, políticas públicas de igualdade racial e valorização da cidadania ativa.

**Quadro 6 – Características do Associativismo Negro**

Características	Objetivos	Ações
<b>Resistência Cultural</b>	Enfrentar discriminação e racismo; promover autonomia em espaços sociais.	Organizou clubes e associações para enfrentamento coletivo e resistência política.

<b>Formação da Identidade Racial</b>	Fortalecer a identidade afrodescendente; preservar valores culturais.	Desenvolveu espaços de convivência que celebram e perpetuam tradições culturais afrodescendentes.
<b>Redes Solidárias</b>	Criar redes de apoio mútuo e fortalecer a autoestima e a solidariedade.	Estabeleceu associações de suporte para atender necessidades básicas e promover apoio comunitário.
<b>Resposta à Hierarquia Racial</b>	Desafiar a exclusão racial e criar espaços de representação negra.	Criou clubes sociais, esportivos e culturais que desafiaram as barreiras impostas pela elite branca.
<b>Educação</b>	Promover a inserção social e a história afro-brasileira através da educação.	Implementou atividades educacionais que resgataram a autoestima e formaram consciência histórica.
<b>Cidadania</b>	Combater a exclusão estrutural e lutar por direitos sociais/políticos.	Engajou lideranças na luta por direitos e promoveu assistência social aos necessitados.

A **Imprensa Negra no Brasil**, surgida ainda no final do século XIX, desempenhou um papel fundamental na luta por visibilidade e direitos da população negra. Em um contexto de escravidão, jornais como *O Homem de Cor*, *O Cabrito* e *Meia Cara*, todos lançados em 1833, foram pioneiros ao inaugurar um espaço de debate sobre a cidadania e o enfrentamento do racismo. Embora de circulação limitada, essas publicações representaram uma resposta direta à marginalização e escravidão, usando a palavra escrita como ferramenta de resistência.

De acordo com Nunes e Paz (2023), a imprensa negra no Brasil desempenha, há quase dois séculos, um papel fundamental na luta antirracista, articulando vozes e narrativas para denunciar o racismo estrutural e promover a representatividade. Desde o pioneiro jornal *O Homem de Cor* (1833), os periódicos negros desafiaram o silenciamento imposto pela sociedade escravocrata e pós-abolicionista, criando espaços para reivindicação de direitos e reflexão coletiva. Mais do que veículos informativos, jornais como *A Voz da Raça* e *Quilombo* foram instrumentos de mobilização política e fortalecimento da identidade negra, conectando as demandas históricas da população à construção de uma cidadania plena.

Durante a primeira fase do Movimento Negro (1889-1937), a **Imprensa Negra** se consolidou como um meio de articulação política e cultural. Jornais como o *Clarim da Alvorada* (1924-1932) e *A Voz da Raça* (1933-1937), não apenas denunciaram o racismo estrutural, mas também buscaram fortalecer a identidade negra e construir uma narrativa alternativa à hegemonia branca. Esses veículos atuaram como plataformas para debates sobre educação, trabalho e direitos civis, tornando-se fundamentais para a organização coletiva e a construção de uma memória histórica da luta por igualdade.

O primeiro jornal da Capital de São Paulo de que tivemos conhecimento é o *Menelik*, aparecido em 1915, 'órgão mensal, noticioso, literário e crítico dedicado aos homens de cor' [...] A partir daí podemos dividir a história da imprensa negra em três períodos [...] com a *Princesa do oeste* (1915), *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1918), *Kosmos* (1922), *O Clarim da Alvorada* (1924),

A Tribuna Negra (1928), Quilombo (1929), jornais esses em que a parte social tem, em geral, uma importância considerável, mas nos quais se insinua cada vez mais a política em protesto racial [...] O segundo período é o que vai de 1930 a 1937, com o Progresso (1931), Promissão (1932), Cultura Social e Esportiva (1934), O Clarim (1935), e sobretudo A Voz da Raça (1936). É o período da formação, do desenvolvimento e do apogeu da 'Frente Negra', a passagem da reivindicação jornalística à reivindicação política (Bastide, 1973, p. 131-132).

Para Clóvis Moura (2020B), a imprensa negra em São Paulo defendia que a ascensão social do negro dependia da educação e do bom comportamento, atribuindo à família a missão de educar os filhos, especialmente as mulheres, para alcançar aceitação social. Essa visão moral puritana via a cultura e a instrução como instrumentos de progresso. Gradualmente, o conceito de raça foi ressignificado, tornando-se símbolo de autoafirmação. Embora essa imprensa, na primeira fase, exaltasse a negritude, evitava abordar a luta de classes, preferindo um discurso de união nacional e defesa da 'raça' brasileira, como exemplificado pelo lema 'Deus, Pátria, Raça e Família' da Frente Negra Brasileira.

Os pretos participam ativamente na formação do Estado Novo. E o que é interessante notar aqui é a maneira 'africana' de justificar a política do governo de então [...] Nem mesmo a apologia da Ditadura deixa de tomar um acento afro-brasileiro: Nos Palmares não se discutia o Chefe, o Zambi. Igualmente não devem os Frentenegrinos discutir o Chefe da Nação'. É assim que a Voz da Raça participava de todas campanhas que agitavam então o país, pronunciava-se contra o separatismo brasileiro e a internacional vermelha; mas nem todos os paulistas de cor a seguiam; alguns, vendo que a raça se tinha transformado em classe, pregavam a união dos brancos e dos pretos em uma luta contra a miséria. Desenhava-se assim uma nova corrente de tendencia socialistas, que mais tarde ganharia intensidade (Bastide, 1973, p. 132).

Assim, a imprensa negra desenvolveu-se como um espaço contraditório de assimilação/conciliação e resistência/construção identitária. Esse espaço sempre visava promover a inserção e, posteriormente, a ascensão social da comunidade negra. Ao discorrer sobre essa perspectiva, Gomes (2005) destaca que termos como 'classe de cor' reforçavam a solidariedade e a distinção racial, sendo usados por editores e leitores em diálogos críticos e pedagógicos. Publicações como O Baluarte e O Clarim d'Alvorada enfatizavam a educação e a valorização da comunidade negra, ainda que dialogassem com valores dominantes da sociedade branca. Esses periódicos fomentavam códigos próprios de conduta em ambientes como salões e clubes exclusivos. A imprensa negra também se conectou a movimentos transnacionais, incorporando ideias pan-africanistas, que estimularam debates sobre a consciência racial.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de "segregação racial" que incidia em

várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo (Domingues, 2007B, p. 105)

A imprensa negra evoluiu de um isolamento político deliberado para uma participação mais ativa após 1945. Como argumenta Moura (2020B), seus líderes, inicialmente cautelosos, evitavam temas polêmicos, concentrando-se em aspectos culturais e sociais da comunidade negra. Com o tempo, os jornais começaram a apoiar candidaturas políticas e a registrar mudanças na sociedade brasileira, refletindo um amadurecimento ideológico. No entanto, o problema financeiro permaneceu central: mantida por negros de baixa renda, dependia de esforços solidários e abnegados, sem apoio de publicidade. Apesar de suas limitações, esses jornais representaram as ideias e demandas da comunidade. Com o tempo, a exclusão racial diluiu-se em contradições econômicas, levando ao declínio dessa imprensa e à necessidade de novas formas de mobilização social.

Em sala de aula, podemos utilizar, por exemplo, edições históricas da imprensa negra, como aquelas que discutem o 13 de maio, que durante a maior parte do século XX foi a principal data da população afro-brasileira. Isso proporciona um olhar aprofundado das percepções do próprio negro sobre a Abolição da Escravidão.

Esses jornais frequentemente criticavam o caráter incompleto da abolição, que, embora libertasse os escravizados legalmente, não garantiu direitos plenos à população negra. Atividades que envolvem a análise dessas publicações como fontes primárias possibilitam aos estudantes investigar como essas vozes desafiavam as narrativas oficiais e propunham novas formas de organização social e política. Também podemos utilizar artigos de colunistas negros imprensa digital sobre o 20 de novembro. Portais como *Primeiros Negros*, *Geledés*, *Alma Preta* e *Notícia Preta* são fundamentais para um estudo comparativo das perspectivas históricas em diferentes períodos e a importância de entender a mudança da data mais importante para a população afro-brasileira. Dessa forma, o professor incentiva o pensamento crítico, destacando o papel da imprensa negra na formação de uma consciência histórica que valorize as lutas e conquistas da população afro-brasileira.

Assim, observamos que a Imprensa Negra foi um instrumento fundamental na luta coletiva da Diáspora Afro-brasileira, funcionando como um meio de educação, resistência, organização e valorização identitária. Desde o século XIX, jornais como *O Homem de Cor* e, posteriormente, *Clarim da Alvorada* e *A Voz da Raça* abriram espaço para discutir temas negligenciados pela imprensa hegemônica, como o racismo, a exclusão social e a construção

de uma cidadania plena. Esses periódicos articulavam vozes e experiências da população negra, promovendo a conscientização coletiva e fortalecendo a identidade afro-brasileira.

Na sala de aula, trabalhar com essas fontes permite explorar o protagonismo negro na construção de narrativas alternativas, ajudando os alunos a compreenderem o papel da imprensa como ferramenta de mobilização e resistência em contextos de opressão.

A Frente Negra Brasileira (FNB) representou um momento de suma importância na história da mobilização política e social da população negra no Brasil pós-abolição. Surgindo em 1931, a FNB foi o primeiro grande movimento ideológico organizado a articular diferentes entidades e grupos negros em torno de um projeto comum, que visava enfrentar as desigualdades e injustiças sofridas pela população afro-brasileira. Sua fundação em São Paulo, um dos principais centros econômicos do país, não foi um acaso, mas sim uma estratégia que refletia a crescente urbanização e a complexidade das questões raciais no contexto urbano.

Precedida pelo trabalho de uma imprensa negra cada vez mais militante, a FNB surgiu exatamente no grande centro econômico do país, que era e é São Paulo. Mais exatamente, na cidade de São Paulo, estendendo-se para outros municípios do interior. Com isso estamos querendo ressaltar o seu caráter eminentemente urbano, uma vez que é o negro da cidade que, mais exposto às pressões do sistema dominante, aprofunda sua consciência racial. (Gonzalez e Hasenbalg, 2022, p. 21)

Esse trecho ilustra como a organização nasceu em um ambiente urbano, onde a população negra era mais sensível e vulnerável às pressões sociais e econômicas. O movimento não apenas surgiu como uma resposta à exclusão social, mas também como uma forma de consolidar uma identidade coletiva e fortalecer a consciência racial entre os negros que viviam nas cidades. A fundação da FNB foi fruto de uma trajetória de organização que amadureceu ao longo dos anos 1920, sob a liderança de intelectuais e ativistas negros comprometidos com a luta por igualdade e cidadania.

Nos anos 1920, as principais lideranças paulistas estavam aglutinadas no Centro Cívico Palmares, nos jornais Progresso e Clarim d'Álvorada. Foram essas lideranças que pensaram e iniciaram as discussões sobre a fundação de um órgão que, segundo eles, lutasse pela efetiva inserção do negro na sociedade brasileira. Desde 1929, com o fim do Centro Cívico Palmares, um grupo da liderança negra já estava com a intenção de fundar uma organização que se relacionasse com as questões políticas e sociais, recuperando e aprofundando o ideal do CCP e indo além do caráter meramente beneficente e recreativo. Em setembro de 1931, um grupo de remanescentes do Centro Cívico Palmares e o grupo do jornal Clarim d'Alvorada fundam a Frente Negra Brasileira (Oliveira, 2008, p. 20).

A importância da FNB transcende a sua atuação política; ela foi também um espaço de resistência cultural e de formação intelectual, utilizando a imprensa negra como um canal de comunicação. A organização destacou-se pela sua capacidade de criar um discurso político

que atendesse às demandas específicas dos negros urbanos, evidenciando a relevância da mobilização coletiva. Dessa forma, a FNB demonstrou que a luta por direitos e reconhecimento não era apenas uma questão de sobrevivência, mas também de afirmação e construção de uma nova narrativa para a população negra brasileira.

Dessa forma, a FNB emergiu como um símbolo pioneiro de organização, redefinindo a luta racial no Brasil com um enfoque político e cultural inédito. Liderada por figuras como Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite, a FNB estruturou-se com departamentos diversos, oferecendo serviços de saúde, educação e lazer, além de promover ações culturais e políticas. Seu jornal, *A Voz da Raça*, difundia suas ideias e reforçava a mobilização. Embora tenha alcançado grande adesão, com filiais em vários estados, enfrentou desafios para centralizar demandas locais. A FNB inovou ao propor a representação política da população negra, enfatizando cidadania, direitos sociais e inclusão no cenário nacional (Gomes, 2005).

Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados.<sup>20</sup> A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (Domingues, 2007B, p. 106).

De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (2022), o associativismo negro podia ser classificado em dois tipos principais: as recreativas, com traços elitistas, e as culturais de massa, como afoxés, maracatus, cordões, blocos e escolas de samba, que mobilizam grandes contingentes populares. Estas últimas, frequentemente controladas por autoridades, enfrentaram repressão e violência, como exemplificado pelo bloco negro Apaches, em Salvador. Além disso, templos afro-brasileiros, como os de candomblé, eram obrigados a se registrar na polícia. Apesar das restrições, essas entidades culturais desempenharam papel político relevante, preparando o terreno para movimentos ideológicos como a Frente Negra Brasileira, que conciliou práticas culturais e assimilacionistas em sua mobilização.

O primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, a Frente Negra Brasileira (1931-8), buscou sintetizar ambas as práticas, na medida em que atraiu os dois tipos de entidade para o seu seio. Por aí, dá para entender também o sucesso de sua mobilização. Afinal, ela conseguiu trazer milhares de negros para os seus quadros. Precedida pelo trabalho de uma imprensa negra cada vez mais militante, a FNB surgiu exatamente no grande centro econômico do país, que era e é São Paulo. Mais exatamente, na cidade de São Paulo, estendendo-se para outros municípios do interior. Com isso estamos querendo ressaltar o seu caráter eminentemente urbano, uma vez que é o negro da cidade que, mais exposto às pressões do sistema dominante, aprofunda sua consciência racial (Gonzalez e Hasenbalg, 2022, p. 21).

As mulheres desempenharam um papel central na organização da FNB, não apenas como apoiadoras, mas como líderes e organizadoras, desafiando as estruturas patriarcais da

época, assim contribuindo para a luta interseccional feminista e antirracista. De acordo com Domingues (2007C), a História da participação das mulheres na FNB é frequentemente negligenciada. As ‘frentenegrinas’ atuaram departamentos específicos para as mulheres, como as Rosas Negras, responsáveis pela organização de eventos culturais, a Cruzada Feminina, focada em ações beneficentes e educacionais e, apesar do pouco espaço, na redação do jornal *A Voz da Raça*. Com uma concepção tradicional, a mulher negra era representada como ‘sexo frágil’, destinada ao papel de esposa, mãe e dona-de-casa, sendo promovida até uma coluna fixa com receitas e orientações domésticas.

Apesar de estarem à margem das decisões políticas, as frentenegrinas desempenhavam um papel vital na coesão interna da entidade. Atuavam na valorização da mulher negra, promovendo concursos como ‘Rainha Negra’. No entanto, prevalecia a visão patriarcal de que a mulher deveria ocupar o espaço doméstico, limitando seu protagonismo público. As ‘frentenegrinas’ foram relegadas a funções consideradas secundárias, como atividades recreativas e assistenciais. Ainda assim, sua dedicação foi fundamental para a mobilização da mulher negra na época.

A FNB foi marcada por tensões ideológicas internas e externas, com acusações de alinhamento fascista devido à proximidade de seu presidente, Arlindo Veiga dos Santos, com o integralismo e o nacionalismo. Apesar dessas controvérsias, como argumenta Gomes (2005), a FNB buscava inserir a questão racial na política nacional, promovendo cidadania, saúde, educação e emprego para a população negra. Seus esforços incluíram alianças com intelectuais e denúncias contra preconceito, mas enfrentou dificuldades para se conectar com setores negros mais pobres e operários. Divisões internas surgiram, com dissidentes formando grupos como a Frente Negra Socialista. A Revolução de 1930 gerou expectativas de transformação social, mas também intensificou debates sobre o papel político do negro.

A FNB procurava articular a inclusão racial com ideais patrióticos e uma transformação nacional, mas enfrentava críticas por polarizações entre propostas fascistas e socialistas, destacando os desafios da atuação negra no cenário político da época. Segundo Gomes (2005), a entidade lançou candidaturas eleitorais, como a de Arlindo Veiga dos Santos, seu presidente, com propostas que incluíam a integração plena do negro na vida política, social e econômica do país. Arlindo foi acusado de alinhamento com ideais fascistas e a organização enfrentou concorrência de outros líderes, como José Bento de Assis, com discursos mais conciliadores.

As complexas contradições da FNB, que, apesar de sua agenda antirracista, dialogava com valores nacionalistas e conservadores, refletidos no lema ‘Deus, Pátria, Raça e

Família’, semelhante ao integralismo. A estrutura hierárquica da FNB remetia às influências do fascismo europeu, evidenciando uma estratégia pragmática para ganhar visibilidade política com a aproximação com Getúlio Vargas e a obtenção de conquistas, como o fim da exclusão de negros na Guarda Civil, mostram o poder de negociação da FNB.

O subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também era sintomático: ‘Deus, Pátria, Raça e Família’, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo ‘Raça’. A FNB mantinha, inclusive, uma milícia, estruturada nos moldes dos boinas verdes do fascismo italiano. A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, tendo algumas de suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro (Domingues, 2007B, p. 107).

Contudo, a ascensão do Estado Novo, em 1937 esvaziou temporariamente a luta racial organizada. A racialização do debate eleitoral gerou receios em diversos setores sociais, intensificados com o fechamento da FNB durante o Estado Novo em 1937. Esse golpe político causou um impacto profundo na militância negra, refletindo os desafios na consolidação de uma representação racial unificada nacionalmente.

A mais importante entidade negra na primeira metade do século XX havia sido criada em 1931, com o objetivo de lutar pela igualdade de direitos e pela inserção efetiva da população negra na sociedade brasileira. A organização, que chegou a ter milhares de filiados distribuídos por mais de dez estados do país, se transformou em partido político em 1936, porém foi dissolvido pela ditadura varguista implementada a partir do ano seguinte (Santos, 2022, p. 195).

Torna-se significativo discutir com os alunos como movimentos sociais refletem e reagem às pressões históricas e sociais de seu tempo. Em sala de aula, é importante contextualizar a FNB como um marco na mobilização negra no Brasil, destacando seu caráter urbano e a articulação entre intelectuais, lideranças políticas e a imprensa negra. É importante incentivar os estudantes a refletirem criticamente sobre como essas iniciativas eram respostas às exclusões e desigualdades raciais no período pós-abolição, trazendo à tona debates sobre cidadania e direitos sociais.

Abordar a história da FNB é uma importante oportunidade para explorar sua conexão com temas como nacionalismo, urbanização, repressão política, discriminação e a luta por inclusão. Utilizar fontes históricas, como jornais da época, pode enriquecer o aprendizado, promovendo uma análise crítica das estratégias da FNB. Além disso, debater os desafios enfrentados pela organização, como as tensões ideológicas internas e o alinhamento político, ajuda os alunos a compreenderem as complexidades do ativismo negro e a diversidade de métodos empregados para alcançar seus objetivos.

Também é interessante estimular os alunos a compararem o contexto da FNB com

outros movimentos negros no mundo, como o pan-africanismo ou o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos. Incentivando a análise de como esses movimentos influenciaram e foram influenciados por contextos globais e locais. Diante disso, é relevante destacar que a trajetória da FNB nos ensina sobre a importância da organização coletiva e do protagonismo negro na construção de uma justiça social.

### **3.4.2 Segunda fase do Movimento Negro organizado (1945-1964): da República Populista à Ditadura Militar**

Nas décadas de 1930 e 1940, o mito da democracia racial ganhou força no Brasil, sendo amplamente disseminado como uma narrativa que exaltava a convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas, apresentada como um traço singular da identidade nacional. Intelectuais e políticos destacaram a mestiçagem como um símbolo de brasilidade, onde a integração cultural era vista como elemento unificador. Nesse contexto, manifestações como o samba, a capoeira e o candomblé foram ressignificadas e incorporadas à identidade cultural nacional, celebrando-as como expressões da autenticidade brasileira.

Entretanto, essa construção ideológica ignorava as desigualdades estruturais enfrentadas pelos negros e mestiços, mascarando as profundas barreiras sociais e raciais que permaneciam. Apesar de algumas medidas aparentemente favoráveis, como a Lei de Nacionalização do Trabalho, que reservava vagas para trabalhadores brasileiros, o governo Vargas implementou políticas que reforçavam a criminalização dos negros e mestiços. Embasado em teorias raciais da época, o Estado considerava esses grupos ‘criminosos em potencial’ e leis como a criminalização da vadiagem tinham como alvo a população afro-brasileira. (Albuquerque e Fraga Filho, 2006)

O Estado Novo (1937-1945) representou um dos momentos mais sombrios para o Movimento Negro no Brasil (juntamente com a Ditadura Militar), um período em que a repressão minou as conquistas e a organização coletiva dos diversos movimentos sociais. “Os anos de vigência do Estado Novo foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório” (Domingues, 2007B, p. 107). A dissolução de organizações negras e a censura da imprensa negra foram ataques diretos à possibilidade de articulação política e resistência da população afro-brasileira. As vozes negras, que questionavam e se articulavam contra as desigualdades raciais foram silenciadas por um Estado contraditório que exaltava aspectos afro-brasileiros apenas como símbolos nacionais.

Para aqueles que se engajavam na luta coletiva como caminho para a justiça, o golpe de Vargas foi devastador. A proibição de manifestações públicas e a supressão da liberdade de

organização deixaram uma sensação de isolamento. Mesmo enquanto o samba e a capoeira eram incorporados à identidade nacional, os indivíduos por trás dessas expressões culturais continuavam a ser perseguidos, criminalizados e marginalizados. Essa contradição explícita era uma lembrança amarga de que o reconhecimento cultural sem igualdade social não passa de uma máscara. Lições valiosas para os dias atuais. A repressão do Estado Novo enviava uma mensagem clara: a luta pela liberdade não seria tolerada, mesmo em uma nação que se orgulhava de sua democracia racial.

As organizações negras são classificadas por (Florestan) Fernandes como 'reações espontâneas' ao preconceito de cor, que, uma vez transformadas em movimentos sociais, vão produzir as entidades negras organizadas [...] Criada no sentido de reivindicar sua inserção naquele novo modelo de sociedade, informa Fernandes. Este movimento - fruto de uma reação coletivizada - no entanto, não se fazia de forma linear. Há tensões presentes no interior e no entorno das organizações [...] Desta forma, Fernandes apresenta a ausência de homogeneidade de visões entre os negros (Silva, 2005, p. 31).

Na segunda fase do Movimento Negro, Domingues (2007B) destaca que, embora tenha ocorrido uma ampliação do raio de ação, os desafios estruturais limitaram a capacidade de mobilização e articulação política. A União dos Homens de Cor (UHC), com uma organização complexa, destacou-se por sua atuação na imprensa, assistência jurídica e médica, e campanhas educacionais, mas enfrentou dificuldades em consolidar um movimento de maior alcance nacional. Simultaneamente, o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento, transcendeu o campo teatral ao publicar o jornal Quilombo e oferecer cursos de alfabetização, corte e costura, além de denunciar o racismo estrutural.

No entanto, tanto a UHC quanto o TEN, apesar de visibilidade e impacto pontuais, operaram em um cenário político isolado, sem apoio significativo das forças de esquerda ou direita. A imprensa negra também ressurgiu como ferramenta de denúncia, com jornais como Alvorada e Redenção, que amplificaram as denúncias e reivindicações. Contudo, mesmo com avanços pontuais, o movimento enfrentou marginalização política.

A aprovação da Lei Afonso Arinos, em 1951, primeira norma jurídica voltada ao combate ao racismo no Brasil, revelou a extrema lentidão do Estado em enfrentar a questão racial de forma efetiva. Mesmo assim, essa legislação só foi sancionada após o país passar por uma vergonha internacional, desencadeada pelo escândalo envolvendo a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, que foi impedida de se hospedar em um hotel em São Paulo. O caso expôs o racismo estrutural no Brasil, colocou em xeque a democracia racial e pressionou as autoridades a adotarem medidas mínimas para reparar a imagem do país no cenário global,

evidenciando que a aprovação da lei foi mais uma resposta à pressão externa do que um compromisso interno com a igualdade racial.

A atuação do movimento negro na luta pela educação, na segunda fase, continuou a ser uma das suas principais pautas. A União dos Homens de Cor (UHC) destacou-se ao criar campanhas de alfabetização, oferecer suporte financeiro para estudantes negros e até fundar escolas. O Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, promoveu cursos de alfabetização e capacitação voltados à inclusão cultural e profissional da população negra, utilizando a educação como ferramenta para conscientização e resistência. Além disso, grupos como a Associação José do Patrocínio e a Associação Cultural do Negro criaram bibliotecas, realizaram palestras e fundaram escolas, enfrentando os desafios impostos por práticas discriminatórias em instituições de ensino.

A partir de 1940, o Brasil vivenciou profundas transformações econômicas, sociais e políticas impulsionadas pela Segunda Guerra Mundial e pelo avanço do processo de industrialização. Sob o governo de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1937-1945) centralizou o poder, promovendo uma modernização autoritária que favoreceu a urbanização e o crescimento das indústrias, sobretudo no Sudeste. Apesar do discurso nacionalista e da propaganda de uma suposta "democracia racial", o racismo estrutural persistia, mantendo os negros à margem das oportunidades econômicas e sociais.

De acordo com Joselina da Silva (2005), no período pós-Estado Novo, o movimento negro no Brasil passou por um 'Renascimento Negro', marcado pela reorganização de diversas entidades e pela proliferação de jornais voltados às demandas da população afro-brasileira. Contudo, autores como Abdias Nascimento, criticavam a postura excessivamente conciliatória das lideranças negras, que, ao evitarem o confronto direto, priorizavam somente áreas como educação e solidariedade. Essa estratégia refletia o temor de represálias em um país que se via como exemplo de democracia racial. Apesar da euforia organizativa, a falta de coesão central e de ações políticas efetivas limitou o impacto do movimento. Enquanto nos EUA e na África os conflitos raciais e as lutas de independência ganhavam destaque, as organizações negras brasileiras ainda caminhavam entre o simbolismo cultural e a denúncia tímida do racismo estrutural. Assim, a União dos Homens de Cor e outros grupos surgiram como tentativas de articular resistência em um contexto de tensões e expectativas moderadas.

A União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943 em Porto Alegre, surgiu como uma organização que articulava ações contra o racismo e promovia a inserção social e cultural dos negros no Brasil. Com foco na educação, desenvolveu campanhas de alfabetização e apoio a estudantes universitários, além de iniciativas para oferecer assistência

médica aos seus membros. Estruturada em uma rede nacional, a UHC buscava representar negros em espaços de poder político e institucional. Suas atividades destacaram-se pela combinação de ações assistenciais com estratégias organizativas, promovendo o empoderamento da comunidade negra em um contexto ainda marcado pela exclusão racial.

[...] a entidade declarava que sua finalidade central era ‘elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades’. A UHC era constituída de uma complexa estrutura organizativa [...] Chama a atenção a escalada expansionista da UHC. Na segunda metade da década de 1940, ela abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná), estando presente em inúmeros municípios do interior (Domingues, 2007B, p. 108).

A educação era central na estratégia da UHC, com iniciativas que visavam eliminar o analfabetismo e oferecer suporte para a formação superior, fortalecendo a ascensão social da população negra. A organização atuava diretamente na melhoria das condições de vida da população negra, com ações voltadas para moradia digna e acesso à saúde, criando um sistema alternativo de previdência e assistência. A UHC também tinha como estratégia a ocupação dos espaços de poder político. “[...] valia-se da estrutura política já estabelecida nos locais em que estivesse presente. Assim, deputados, médicos, advogados, jornalistas e homens negros com visibilidade social e política eram convidados a integrar a organização [...]” (Silva, 2003, p. 226). A inclusão de lideranças negras de destaque em suas fileiras ampliava o alcance e a credibilidade da entidade, fortalecendo sua capacidade de influência local.

Segundo Silva (2003), a UHC foi além do assistencialismo ao se estabelecer como um importante espaço de resistência política. Seus líderes dialogaram com ideias antirracistas em âmbito global, integrando conceitos da DUDH para desafiar narrativas que sustentavam o racismo estrutural. Campanhas como a inclusão de negros em propagandas oficiais e a ocupação de cargos públicos, evidenciaram o compromisso da organização com a transformação social. A UHC mobilizou representantes de diferentes estados, estabelecendo parcerias com políticos, intelectuais e profissionais negros de destaque. Essas ações ampliaram sua influência e criaram uma rede sólida de articulação. A UHC reivindicava a participação dos negros no projeto de Estado-nação brasileiro, articulando a valorização da identidade negra com uma luta ampla e estratégica por direitos iguais e inclusão social.

Desta forma, o estudo da trajetória de entidades do Movimento Negro, como a UHC é fundamental para compreendermos a luta pela construção da identidade racial. A história dessa organização nos mostra que o MN, mesmo diante das adversidades, soube articular estratégias de resistência, combinando assistência social, educação e reivindicações políticas.

Conhecer essas experiências permite enxergar a pluralidade, as contradições, o contexto social e política e a construção das identidades negras, que, embora unificadas pela etnicidade, se expressam de maneira diversa e dinâmica ao longo do tempo.

O Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias Nascimento em 1944, é uma instituição que transcende as fronteiras da arte para se constituir como um movimento político e cultural significativo na luta pela valorização da cultura afro-brasileira e na resistência contra o racismo estrutural no Brasil. O TEN surge em um contexto em que o país vivia sob o mito da democracia racial, que promovia a ideia de uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças, enquanto, na prática, marginalizava as populações negras, negando-lhes direitos e representatividade.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública.<sup>29</sup> Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (Domingues, 2007B, p. 109).

Abdias Nascimento, um intelectual multifacetado — dramaturgo, ator, poeta e político —, além de ter sido um dos fundadores da FNB, Senador e Deputado Federal, criou o TEN inspirado pela frustração ao assistir a uma montagem de *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill, no Peru, em que o personagem principal, um homem negro, era interpretado por um ator branco pintado de preto, uma prática conhecida como *blackface*. Esse episódio evidenciou para Abdias a ausência de representação e a invisibilização dos negros no campo artístico, não só no Peru, mas também no Brasil. Retornando ao país, ele se propôs a criar um espaço onde pessoas negras pudessem não apenas atuar, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre sua posição na sociedade, utilizando a arte como ferramenta de transformação social.

Por que um branco brochado de negro? [...] Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem (Nascimento, 2004, p. 209)

O TEN tinha como objetivo principal a valorização do negro no Brasil por meio da educação, da cultura e da arte. Para tanto, promovia oficinas de teatro, alfabetização e debates sobre temas sociais, políticos e culturais, criando um espaço de resistência e empoderamento. “Engajado a estes propósitos, surgiu [...] 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” (Nascimento, 2004, p. 210). Abdias percebia que, enquanto a academia era dominada por intelectuais brancos que falavam sobre a população negra sem uma real compreensão das suas vivências, o TEN buscava dar voz às próprias pessoas negras, construindo uma narrativa que partisse de suas experiências e necessidades.

O TEN estreou com a peça “O Imperador Jones”, de Eugene O’Neill, em 1945, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, marcando profundamente a história do teatro brasileiro ao proporcionar a primeira ocasião em que um ator negro assumiu um papel principal em um palco de grande prestígio. Conforme descrito por Abdias Nascimento: “Sob intensa expectativa [...] uma noite histórica para o teatro brasileiro, o TEN apresentou seu espetáculo fundador. O estreante ator Aguinaldo Camargo entrou no palco do Teatro Municipal, [...] onde antes nunca pisara um negro como intérprete ou como público” (Nascimento, 2004, p. 213). Esse acontecimento não apenas significou uma vitória para a representatividade negra nas artes cênicas, mas também foi um ato político que desafiou diretamente o racismo estrutural que permeava a sociedade brasileira da época. A estreia do TEN, portanto, simbolizou uma ruptura fundamental com a exclusão racial nas artes, abrindo caminho para uma nova narrativa onde atores negros poderiam, finalmente, ocupar o centro do palco e da história teatral brasileira.

No campo educacional, o TEN foi responsável por alfabetizar centenas de pessoas e introduzi-las ao universo do teatro e das artes. Essa alfabetização transcendia a simples habilidade de ler e escrever, sendo um processo de conscientização política e cultural. Abdias entendia que para resistir à marginalização era necessário não apenas ocupar os palcos, mas também disputar os discursos, compreender as dinâmicas de poder e combater o racismo a partir de uma posição crítica e informada.

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros [...] Do contrário, não conseguiríamos descomprometer a abordagem da questão, livrá-la dos despistamentos, do paternalismo, dos interesses criados, do dogmatismo, da pieguice, da má-fé, da obtusidade, da boa-fé, dos estereótipos vários [...] Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues, estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto

ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo, o TEN abriu o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a professora Maria Yeda Leite, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa. Após seis meses de debates, aulas e exercícios práticos de atuação em cena, preparados estavam os primeiros artistas do TEN. Estávamos em condições de apresentar publicamente o nosso elenco. Revelou-se então a necessidade de uma peça ao nível das ambições artísticas e sociais do movimento: em primeiro lugar, o resgate do legado cultural e humano do africano no Brasil. O que então se valorizava e divulgava em termos de cultura afro-brasileira, batizado de “reminiscências”, eram o mero folclore e os rituais do candomblé, servidos como alimento exótico pela indústria turística. No mesmo sentido podemos inscrever hoje a exploração do samba, criação afro-brasileira, pela classe dominante branca, levada nos últimos anos ao exagero do espetáculo carnavalesco luxuoso e, pela carestia, cada vez mais longe do alcance do povo que o criou (Nascimento, 2004, p. 211-212).

Culturalmente, o TEN resgatava e promovia a história e a cultura africana e afro-brasileira, buscando desconstruir estereótipos e reconstituir a identidade negra em suas múltiplas dimensões. A escolha das peças teatrais e dos temas abordados era estratégica: o objetivo era evidenciar a complexidade da experiência negra no Brasil, denunciar o racismo velado e expor as contradições da sociedade brasileira. Esse resgate cultural era, também, uma forma de resistência contra a desumanização e a objetificação impostas pela escravidão e pelo racismo.

O movimento da *Négritude*, amplamente influenciado por Léopold Senghor, teve um impacto significativo nas lutas de libertação nos países africanos, servindo como um impulso e uma fonte de inspiração para a valorização das identidades negras. No Brasil, o TEM desempenhou um papel central na difusão dessa perspectiva, confrontando o mito da democracia racial e promovendo a identidade cultural afro-brasileira. “[...] No Brasil, enfrentando o tabu da ‘democracia racial’, o Teatro Experimental do Negro era a única voz a encampar consistentemente a linguagem e a postura política da *négritude*, no sentido de priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro [...]” (Nascimento, 2004, p. 218) . Essa postura pioneira do TEN contribuiu para articular uma consciência política e cultural que conectava a resistência negra brasileira a um movimento global de emancipação. Assim, o TEN não apenas desafiou o racismo institucionalizado, mas também fortaleceu a luta por uma identidade cultural negra autônoma e valorizada, essencial para o combate às narrativas opressoras da época.

O impacto do TEN se estendeu além dos palcos. Suas ações reverberaram no campo político, como a tentativa de introduzir um projeto de lei em 1946 que criminalizasse a discriminação racial. Embora o projeto não tenha sido aprovado em sua forma original, foi um marco na luta por direitos civis e sociais das pessoas negras no Brasil, demonstrando a força

do movimento em articular cultura e política.

Apesar das adversidades, como a censura durante as ditaduras de Vargas e do regime militar, o TEN se manteve como um espaço de resistência e de produção cultural autônoma. A sua primeira montagem, *O Imperador Jones*, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, foi um ato de afirmação e ruptura, pois ocupou um espaço elitista e predominantemente branco com uma temática e um elenco negros. Esse feito foi simbólico para a época, pois evidenciava a luta contra a exclusão racial e a resistência diante de um sistema que buscava silenciar vozes negras.

O legado do TEN permanece relevante até hoje. Ele não apenas abriu caminhos para atores e atrizes negros, como Ruth de Souza, que se tornou um ícone do movimento, mas também inspirou a criação de outros coletivos e movimentos sociais. A partir do TEN, Abdias Nascimento demonstrou que a arte pode ser um poderoso instrumento de transformação social, capaz de denunciar injustiças, promover a reflexão e mobilizar pessoas para a ação.

Portanto, o Teatro Experimental do Negro representa um marco na história da luta antirracista no Brasil, lembrando-nos da importância de criar espaços para a escuta e a expressão das vozes negras. Ele nos desafia a pensar na militância para além dos discursos, promovendo ações concretas que impactem o cotidiano das pessoas e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3.4.3 Terceira fase do Movimento Negro organizado (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova**

O golpe militar de 1964, sob o pretexto de combater a corrupção e o comunismo, instaurou uma nova ordem no Brasil, caracterizada pela repressão violenta aos movimentos populares e pela implementação de um modelo econômico baseado na aliança entre o Estado militar, multinacionais e grandes empresários nacionais. A busca por concretizar esse modelo econômico ocasionou o agravamento das desigualdades, beneficiando elites e marginalizando trabalhadores, especialmente negros. Tal modelo perpetuou a segregação racial no espaço urbano, restringindo negros às periferias e favelas, enquanto reforçava estruturas de repressão e exclusão.

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil [...] tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro

(Domingues, 2007B, p. 111).

Segundo Albuquerque e Filho (2006), as décadas de 1960 e 1970 marcaram uma transformação global e influenciaram o movimento negro no Brasil, que enfrentava a repressão da ditadura militar. Durante esse período, o governo negava a existência de racismo, promovendo a ideia de ‘democracia racial’. Apesar disso, grupos negros se reorganizaram, transformando-se em entidades culturais e sociais, como o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) e o movimento cultural Black Rio, influenciado pelo soul e reggae. Na década de 1970, emergiram organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), que denunciavam o racismo e contestavam tanto a ditadura quanto as narrativas da esquerda sobre a questão racial. Essa mobilização ampliou-se, destacando-se o papel das mulheres negras e das comunidades quilombolas.

O Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), fundado em 1971 em meio à repressão da ditadura militar, emergiu como espaço para a valorização da identidade negra e a crítica ao racismo. De acordo com Silva (2012), o Cecan foi idealizado por Tereza Santos, ex-militante comunista, a instituição nasceu da combinação de vivências políticas, culturais e artísticas de seus membros, como o Coral Crioulo e o Teatro Experimental do Negro. A peça inaugural, ‘E agora... falamos nós’, destacou-se ao narrar a história dos negros sob perspectiva própria, abordando temas como escravidão, resistência e exclusão racial, além de utilizar poemas e músicas da diáspora africana.

O espetáculo utilizava os seguintes elementos para atingir a consciência negra: **a origem africana** – atores exaltavam a terra de valentes guerreiros, a liberdade e a felicidade, com slides mostrando um pôr do sol na África e um mapa do continente no século XII; **a escravidão na África** – contando a chegada dos europeus e a luta desigual entre estes e os africanos, slides mostravam levas de escravos e os instrumentos de tortura; **o comércio de negros** – a apresentação abordava o sofrimento, o navio negreiro e o número total de africanos deportados; eram citados os diversos grupos étnicos trazidos para o Brasil; **a resistência do negro** – retratavam-se as fugas, os quilombos (em especial o de Palmares), os heróis Ganga Zumba e Zumbi e os abolicionistas José do Patrocínio, Rebouças, Silva Jardim, Luiza Mahin, Joaquim Nabuco e Luiz Gama; **a abolição no Brasil** – a peça fazia menção à liberdade oficial e à falta de preparo para enfrentar a nova situação, a ausência de respaldo do governo, a inexistência de terras onde os negros pudessem fixar-se etc.; **a perda da identidade étnica** – mostrava-se a destruição de documentos sobre a escravidão, simbolizando a destruição social do negro, que não tem claro quem é, de onde veio e por que veio; alguns atores imitavam de modo grotesco a sociedade branca, enquanto outros procuravam de maneira sófrega a identidade perdida, correndo desordenadamente pelo palco; **a resistência** – mostrada pelos poemas de Agostinho Neto e Bernard B. Dadié de exaltação à cor e às características físicas do negro, por músicas de Milton Nascimento e por slides com negros que se destacaram na luta racial em São Paulo; **opressão, marginalização, discriminação e os estereótipos que perpetuam o racismo** – apresentaram-se cenas de homens e mulheres sofrendo racismo no emprego, na rua, em diversos locais públicos, em um presídio (os atores relatavam situações de opressão e miséria que levam à marginalização), cantigas e ditos populares com conteúdo racista,

situações de violência policial (Silva, 2012, p. 24-25).

O Cecan pode ser dividido em duas fases, a primeira (1971-1974) e a segunda (1976-1981). A primeira fase do Cecan foi dissolvida com a saída de Tereza Santos em 1974. Conforme abordado por Silva (2012), a segunda fase do Cecan destacou-se pela reorganização institucional e ampliação de suas atividades, com foco na valorização da consciência étnica e no resgate da identidade negra. Liderado por Odacir de Mattos, o Cecan buscou combater a colonização cultural e a folclorização dos valores negros. Entre as iniciativas, destacaram-se a alfabetização pelo método de Paulo Freire, cursos de inglês e atabaque, seminários como '90 anos de Abolição', além de eventos culturais e artísticos. Embora enfrentando limitações estruturais, essas atividades reforçaram o papel do Cecan como espaço de mobilização e reflexão sobre questões raciais, conectando diferentes grupos e promovendo o protagonismo negro em um momento de repressão ditatorial.

Portanto, o Cecan marcou a luta pela afirmação cultural negra em um período de intensos desafios políticos. Com um grupo diverso e esforços coletivos para produção, o teatro se tornou veículo essencial para conscientização racial e crítica à democracia racial brasileira. Nesse contexto, o Cecan desempenhou um papel essencial ao criar um espaço de articulação identidade negra, desafiando a narrativa oficial que invisibilizava o racismo estrutural. Suas atividades ofereceram uma plataforma para debates que impulsionaram a conscientização social e política em um período de severas limitações à liberdade de expressão. Assim, o Cecan foi mais do que um espaço cultural; foi um ato de resistência.

Durante a Ditadura Militar, a música desempenhou um papel central na expressão das questões raciais e na construção da identidade negra, especialmente a partir da década de 1970. De acordo com Pereira (2010), artistas como Milton Nascimento, Sandra de Sá e Jorge Aragão exploraram as complexidades da experiência racial por meio de canções que abordam ancestralidade, resistência e orgulho negro. Composições como *Raça* (Milton Santos) e *Olhos Coloridos* (Sandra de Sá) destacam tanto o enfrentamento ao racismo quanto a celebração da cultura afro-brasileira. Esses discursos musicais dialogavam com vivências pessoais e coletivas de militantes negros. Os exemplos com episódios de racismo e as experiências culturais do povo preto reforçaram o reconhecimento da identidade negra. Os processos individuais e coletivos foram fundamentais para a luta contra a discriminação e para a consolidação do movimento negro, articulando memória, artes e resistência.

No Regime Militar, as políticas públicas aprofundaram divisões sociais e culturais, criando uma barreira invisível entre os subúrbios e as áreas de elites. No entendimento de Peixoto e Sebadelhe (2017), essa segregação limitava o acesso à informação e à cultura,

refletindo uma topografia urbana desigual que separava diferentes grupos de jovens e restringia suas interações. No campo do entretenimento, essa dinâmica reforçava desigualdades, com o subúrbio marginalizado em relação aos centros culturais da elite. Ao mesmo tempo, fomentava a emergência de expressões culturais alternativas no subúrbio, que reagiam a essas limitações, criando novas formas de interação, resistência e afirmação identitária.

Nesse contexto, o Movimento *Black Rio* emergiu nos anos 1970, no contexto da ditadura militar, como uma manifestação cultural e política de resistência da juventude negra periférica do Rio de Janeiro. Inspirado pela *soul music* e pelo *funk* norte-americanos, os bailes blacks reuniam milhares de jovens, criando um espaço de celebração, identidade e discussão política. Mais do que entretenimento, o movimento desafiava a repressão militar e a marginalização imposta à população negra, reivindicando uma nova estética e orgulho racial, simbolizados pelo cabelo black e a música. Apesar das tentativas da elite e do governo de deslegitimar esse fenômeno cultural, artistas como Tim Maia e a Banda Black Rio integraram o soul e o samba, reafirmando a força criativa da negritude. O Black Rio deixou um legado cultural e político significativo, servindo como precursor de movimentos como o hip-hop e o funk carioca, que continuam a celebrar e lutar pela identidade negra no Brasil.

Enquanto o samba enfrentava críticas de parte da juventude negra, que o percebia como apropriado por elites brancas, o soul se tornou um porto seguro para expressar novas estéticas e reivindicações. Segundo Peixoto e Sebadelhe (2017), o Movimento Black Rio enfrentou resistência tanto da direita, que o via como extremismo afro-americano, quanto da esquerda, que o criticava como imperialismo cultural, mesmo com as críticas, o movimento desafiou narrativas hegemônicas. Assim, o Black Rio reafirmou a luta negra por liberdade, resgatando uma identidade racial alinhada às aos problemas de sua época.

A Ditadura Militar (1964-1985) utilizou repressão sistemática para desarticular movimentos sociais, inclusive o movimento negro, vistos como ameaças subversivas à ordem estabelecida. Operações do Serviço Nacional de Informações (SNI) monitoraram lideranças e organizações, como o MNU, por meio de prisões, inquéritos e controle rígido. Apesar disso, intelectuais como Lélia González e Abdias do Nascimento despontaram, criticando a opressão racial e a falácia da democracia racial brasileira. González destacou a condição da mulher negra, articulando um feminismo inclusivo, enquanto Nascimento denunciava o genocídio e a marginalização da população negra, associando o racismo à exploração capitalista. Esses pensadores ressignificaram a identidade negra, desafiando a hegemonia eurocêntrica e inspirando movimentos decoloniais. O período, marcado por violência e censura, também

serviu como terreno fértil para a organização política e cultural negra, ampliando o debate sobre desigualdades e fortalecendo a luta por reconhecimento e direitos no Brasil contemporâneo, o que culminou na fundação do MNU (Nalli, 2024).

Podemos compreender que durante a Ditadura Militar, o movimento negro enfrentou repressão sistemática, mas resistiu por meio de expressões culturais e políticas que reafirmaram sua identidade. Espaços como o Ceca e movimentos como o Black Rio serviram como plataformas para a valorização da cultura afro-brasileira e a denúncia do racismo estrutural, desafiando o silenciamento imposto pelo regime militar. Artistas, intelectuais e coletivos resistiram com música, teatro e outras expressões culturais, promovendo o empoderamento negro em meio à censura. Essa resiliência manteve viva a luta antirracista e fortaleceu a construção da consciência racial no Brasil.

O Movimento Negro contemporâneo emerge como um sujeito coletivo e político, consolidado a partir da década de 1970, articulando identidades e práticas que desafiam estruturas racistas e reinterpretam a história oficial brasileira. Diferentemente de outros movimentos sociais, sua especificidade reside no enfrentamento do racismo estrutural e na construção de uma narrativa histórica que reconhece a trajetória e a contribuição da população negra.

O Movimento Negro Unificado (MNU) é um marco na luta contra o racismo no Brasil, surgido em 1978 em um cenário de ditadura militar e exclusão racial. Fundado oficialmente em 7 de julho, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, nomeado inicialmente de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, o MNU consolidou um espaço para enfrentar a discriminação e promover a valorização da cultura afro-brasileira. Entre os acontecimentos que impulsionaram sua criação estão a morte de Robson Silveira da Luz e a discriminação contra jovens negros no Clube de Regatas Tietê, casos emblemáticos que destacaram a violência e exclusão racial enfrentadas pela população negra. O MNU nasceu da articulação de diversas entidades e militantes, influenciado por movimentos de libertação africanos, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e correntes marxistas, reafirmando que a questão racial está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais e econômicas no Brasil.

[...] surgiu a 7 de julho de 1978 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Naquele dia, um ato público reuniu centenas de pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo para denunciar a discriminação sofrida por quatro atletas negros nas dependências do Clube Regatas Tietê, e a tortura e assassinato numa delegacia de outro jovem negro, Robson Silveira da Luz. A manifestação popular teve grande impacto nos rumos da política negra. O Brasil ainda vivia o regime militar, e em nome da segurança nacional a reunião de manifestantes em praça pública era, em geral, duramente reprimida pela polícia.

Assim, aquela manifestação de negros e simpatizantes da causa antirracista representava um desafio à ditadura. A formação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que depois passou a se intitular apenas Movimento Negro Unificado (MNU), contestava a ideia de que se vivia uma democracia racial brasileira, ideia que os militares adotaram na década de 1970 (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p. 290).

Desde os anos 1970, a raça tornou-se um instrumento estratégico para denunciar discriminações e afirmar a positividade da negritude, como exemplificado nos discursos de organizações como o MNU. De acordo com Pereira (2010), inspirados pela luta panafricanista, os ativistas do MNU enfatizam a negritude como uma construção histórica, fruto da diáspora negra e da resistência coletiva ao longo dos séculos. Essa abordagem critica o essencialismo racial, propondo uma identidade flexível, moldada pelas experiências vividas e pelas trocas culturais transatlânticas. Assim, a identidade negra contemporânea no Brasil ocorreu em uma construção política que se opõe à hierarquia racial e a o mito da democracia racial, ressignifica tradições culturais e reivindica a transformação de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades raciais históricas.

O MNU nasceu com a função de denunciar o mito da democracia racial, além disso, se tornou uma força articuladora de diversas lutas, como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e a criação de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas. Sua atuação vai além da educação, abrangendo o combate à violência policial, a marginalização social e o genocídio da população negra. Em sua carta de princípios ([Anexo 3](#)), denuncia a discriminação racial, a marginalização política, social e econômica, além das péssimas condições de vida e a violência policial. Reivindica melhores oportunidades de emprego, saúde, educação e habitação, além da valorização da cultura negra. O documento enfatiza que a luta pela libertação do povo negro deve ser conduzida por seus próprios integrantes e se solidariza com movimentos populares e a luta contra as múltiplas formas de opressão que atingem a população negra no Brasil. Propõe, assim, construir uma autêntica democracia racial.

A redemocratização do Brasil, concretizada pela Constituição Federal de 1988, despertou um imaginário coletivo repleto de esperanças e expectativas de transformação. Após duas décadas de ditadura, o país se via diante de um momento singular, onde o anseio por liberdade e justiça social ecoava nas ruas, nos movimentos sociais e nos debates políticos. A Assembleia Nacional Constituinte tornou-se palco de intensas disputas, mas também de articulações que refletiam o desejo de um Brasil democrático.

A Assembleia Constituinte instalou-se em 1º de fevereiro de 1987, e a Constituição foi promulgada no ano seguinte, em 5 de outubro de 1988. O novo texto

constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros — não por acaso, foi batizada de ‘Constituição Cidadã’ (Schwarcz e Starling, 2015, p. 627).

O cenário era de crise: a economia debilitada, os conflitos sociais e as memórias do autoritarismo ainda recentes. Contudo, era também um tempo de reinvenção, em que a luta pela ampliação dos direitos e a consolidação de um Estado de Direito reacendiam a fé na possibilidade de um futuro melhor. Entre desafios econômicos e a necessidade de reconciliação nacional, medidas significativas começaram a desenhar um novo panorama político. A revogação de leis repressivas e o fim da censura foram passos importantes para a reconstrução da vida democrática. A liberdade sindical, com a criação de centrais sindicais, indicava o fortalecimento das bases populares na condução dos rumos do país. Cada ato dessa transição representava a materialização de sonhos e lutas que buscavam transformar o Brasil em uma nação onde o povo pudesse, enfim, ser protagonista de sua história.

Nesse contexto, a atuação política do Movimento Negro foi muito importante para semear os frutos que colhemos nos dias atuais. Assim, na década de 1980, o movimento adotou novas estratégias durante o processo de redemocratização, articulando-se com o Estado em busca de reconhecimento e políticas públicas para combater o racismo. De acordo com Pereira (2010), a volta das eleições diretas e o fortalecimento de partidos de oposição abriram espaços de interlocução, levando à criação dos primeiros órgãos governamentais voltados à questão racial, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo. No entanto, essa aproximação com o poder público gerou debates internos no movimento, com críticas que apontavam riscos de cooptação e perda de autonomia. Apesar das tensões, figuras como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez destacaram-se nessa interlocução, utilizando essas instâncias para levar demandas históricas ao Estado, enquanto ampliavam a luta pela igualdade racial no contexto de uma sociedade em transição democrática.

Em 1985, a Serra da Barriga foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), consolidando-se como um marco simbólico da resistência da população afro-brasileira. Localizada em Alagoas, a serra abrigou o Quilombo dos Palmares, um dos maiores e mais emblemáticos redutos de luta pela liberdade e contra a opressão no período colonial.

Em 1986, a Convenção Nacional sobre o Negro e a Constituinte, um dos primeiros eventos articulados pelo Movimento Negro com objetivo de participação nos debates da nova

Constituição. “As resoluções de tal encontro, principal documento com demandas do Movimento Negro fora encaminhada ao Congresso na forma de sugestão e até mesmo entregue ao presidente da República José Sarney” (Santos, 2015, p. 58). Entre os principais pontos estavam: Descriminalização do aborto; Tribunal especial para crimes de discriminação racial; Tortura como crime contra a humanidade; Criminalização do preconceito racial como crime inafiançável; Direitos do menor com a abolição das casas de detenção para menores infratores, substituindo-as por assistência social que se estenda às famílias; Liberdade religiosa e cultural; Direitos à terra para comunidades quilombolas; e a Ruptura de relações diplomáticas com países discriminatórios. ([anexo 2](#))

Algumas dessas reivindicações foram incorporadas à legislação brasileira. Dessa forma, a CF/88 representou um avanço significativo na incorporação das demandas do movimento negro. Em seu Artigo 3º, IV, estabeleceu a proibição de qualquer forma de discriminação, reforçando o compromisso do Estado com a igualdade. No Artigo 5º, XLII, a criminalização do racismo foi determinada como um crime inafiançável e imprescritível, destacando a gravidade da prática discriminatória. Já o Artigo 227 assegurou a proteção das crianças contra preconceitos, reconhecendo a necessidade de combater o racismo desde a infância. Outro destaque legislativo é o direito quilombola, regulamentado pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece o direito à propriedade das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, reforçando a reparação histórica e a justiça social.

Paralelamente, a criação da Fundação Cultural Palmares, também em 1988, consolidou um espaço institucional dedicado à valorização e preservação da herança afro-brasileira. Essas mudanças jurídicas representam conquistas concretas das lutas do Movimento Negro, refletindo décadas de mobilização e resistência. No entanto, a promulgação de leis, por si só, não resolve as desigualdades históricas, exigindo uma vigilância permanente para garantir sua implementação. É fundamental lembrar que essas vitórias não foram concessões generosas do legislador, mas sim frutos de intensos debates, reivindicações e esforços coletivos. Elas simbolizam o protagonismo da população negra na construção de uma sociedade mais justa e reafirmam que a luta pela igualdade é um processo contínuo.

O centenário da Abolição, celebrado em 1988, marcou um ponto essencial no debate sobre racismo e identidade racial na nova democracia brasileira. Historicamente relegada ao esquecimento pelos governos republicanos e militares, a data foi mantida viva por organizações negras através de celebrações como bailes e conferências. No entanto, desde a

década 1970, militantes questionaram a narrativa oficial, que exaltava a princesa Isabel, e denunciaram a persistente marginalização dos negros. Protestos, como a passeata ‘Cem Anos Sem Abolição’, intensificaram a luta pela valorização da cultura negra e pelo combate ao racismo. Esse movimento resultou em avanços como a instituição do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro e leis mais rigorosas contra o racismo, incluindo a Lei Caó. A mobilização negra também impulsionou a presença de líderes negros na política, consolidando o centenário da Abolição como um marco temporal na conquista de direitos.

Para Amilcar Pereira (2010), a Marcha Zumbi dos Palmares de 1995 destacou a luta do movimento negro contra o racismo e pela inclusão social no Brasil. Representando um marco de reconhecimento do racismo estrutural no país. Os militantes presentes no evento lutavam por transformar questões raciais em pautas centrais para toda a sociedade. Durante a Marcha, foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso um documento reivindicando políticas afirmativas específicas para a população negra. Essa marcha simbolizou décadas de resistência do movimento negro, que, desde os anos 1970, tem denunciado o mito da democracia racial e exigido uma verdadeira igualdade. Além de sua luta contra o racismo, o movimento foi fundamental para a implementação de políticas públicas e para a construção de uma identidade negra racializada.

[...] até o ano de 1995, os representantes do Estado brasileiro sempre apresentavam o Brasil, em todos os fóruns internacionais, como uma verdadeira “democracia racial”, um país onde não haveria conflitos e problemas relacionados à questão racial. Foi em junho de 1996, durante o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* [...] que o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil e refletiu sobre a necessidade de se ‘inventar’, também em âmbito governamental, novas possibilidades de combate às discriminações (Pereira, 2010, p. 24-25).

O governo Fernando Henrique Cardoso introduziu iniciativas, como o Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002, enquanto a Conferência de Durban em 2001 intensificou as discussões sobre desigualdade racial. As primeiras cotas em universidades públicas surgiram no Rio de Janeiro em 2002, seguidas pela Universidade de Brasília em 2004, que foi a pioneira entre as federais. A Lei 12.711/2012 consolidou a política de cotas em instituições federais de ensino superior, incluindo critérios étnicos, raciais e socioeconômicos, e foi complementada em 2016 para abranger pessoas com deficiência. Essas medidas, combinadas com a expansão do sistema educacional, como o Reuni e o Prouni, ampliaram significativamente o acesso de negros, indígenas e estudantes de baixa renda ao ensino superior no Brasil (Venturini e Barreto, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória do Movimento Negro Organizado no Brasil permite compreender não apenas as dinâmicas internas das lutas antirracistas, mas também suas articulações com os contextos políticos, econômicos e culturais que marcaram a história recente do país. Ao percorrer as três fases identificadas nesta pesquisa trabalho — da formação das primeiras entidades e lideranças negras, passando pela reconfiguração do movimento durante a Ditadura Militar e culminando na reorganização e afirmação do Movimento Negro no processo de redemocratização — evidencia-se a persistência e a resistência de sujeitos historicamente marginalizados.

No período pós-abolição, percebe-se que o Movimento Negro Brasileiro passou por processos de reorganização, ressignificação e ampliação de suas estratégias de luta. De um movimento com ênfase na educação e na cultura, passou a atuar também no campo jurídico, institucional e legislativo, sem perder de vista a centralidade da construção identitária e da memória histórica. Sua força reside, justamente, na articulação entre o passado de resistência, o presente de reivindicação e o futuro de emancipação.

Dessa forma, é possível afirmar que o Movimento Negro Organizado no Brasil foi fundamental não apenas para denunciar o racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira, mas para propor alternativas concretas de transformação social. Ao colocar o negro como sujeito da história, o movimento não só enfrentou as injustiças do presente, mas também reescreveu o passado e redesenhou o futuro, abrindo caminho para novas gerações continuarem a luta por justiça, equidade e reconhecimento.

Nesse contexto, o ensino de História ocupa um lugar estratégico na consolidação de uma educação antirracista, capaz de desestabilizar narrativas excludentes e promover a valorização das memórias negras como parte constitutiva da história nacional. Incorporar a trajetória do Movimento Negro Organizado ao currículo escolar significa promover uma mudança epistemológica na forma como se ensina e se aprende História. O Movimento Negro é sujeito coletivo ativo de sua produção, articulando lutas que reconfiguram os marcos da cidadania e da democracia no Brasil. Compreender essa trajetória em sala de aula amplia o letramento histórico dos estudantes e fomenta uma consciência crítica sobre as estruturas sociais, políticas e raciais que moldaram – e continuam a moldar – o país.

## FONTES

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. CF/88, Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 fevereiro 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 fevereiro 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER)**, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-a>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2018

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABEH, A. B. D. E. D. H. **Compromissos éticos da docência em História [livro eletrônico]**. Ponta Grossa, PR: ABEH, 2022.
- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, 2008. p. 5-20.
- ALBENAZ, P.; CARVALHO, J. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriépistêmica. **Horizontes Antropológicos**, 2022. p. 333-358.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALBUQUERQUE, F. **Descolonizando o Saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio (Dissertação ProfHistória)**. Parnaíba: UESPI, 2022.
- ALBUQUERQUE, W.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, A. W. B. D. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. **Quilombos: Identidade Étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ALMEIDA, J. R. D.; ROVAI, M. G. D. O. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, N. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Geledes**, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida>>. Acesso em: 06 junho 2024.
- ARAÚJO, V. L. O Direito à História: o (a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, G.; BRUNO, L.; OLIVEIRA, R. P. D. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.
- ASANTE, M. Afrocentricidade: Notas Sobre uma Posição Disciplinar. In: NASCIMENTO, E. **Afrocentricidade, uma Abordagem Epistemológica Inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2014.
- ASSUNÇÃO, M. G. **Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História:**

- Aprendizagem Histórica e a Lei 10.639/2003 (Dissertação ProfHistória). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2016.
- AZEVEDO, C.; ALMEIDA, M. R. C. D. Identidades Plurais. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- AZEVEDO, E. Antonio Bento, homem rude do sertão: um abolicionista nos meandros da justiça e da política. **Locus: Revista de História**, Campinas, v. 13, n. 1, 2007.
- BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012. p. 37-51.
- BAROM, W. Revisitando os conceitos de consciência história e consciência utópica para o Ensino da História. In: BUENO, A.; CAMPOS, C.; GONÇALVES, D. **Ensino de História: Teorias e Metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens-UFMS, 2020.
- BASTIDE, R. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BETHENCOURT, F. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BEZERRA, A. As irmandades de nossa senhora do rosário dos homens pretos no brasil: identidade e diferença cultural. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 51, 2014.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BHASKAR, M. **Curadoria: o poder da seleção no mundo do excesso**. São Paulo: Edições Sesc, 2020.
- BITTENCOURT, C. **O saber Histórico na Sala de Aula**. 9ª ed. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed. ed. São paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25-26, 1992. p. 193-221.
- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 1ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 1ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOSI, A. **Dialética da colonização. Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **CF-88**, Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 fevereiro 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 fevereiro 2024.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **DCNERER**, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-a>>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAMPOS, A.; SANTOS, A.; XAVIER, G. A Consciência Como Fruto da Evolução e do Funcionamento do Sistema Nervoso. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997. p. 181–226.
- CAMPOS, L. R. **Sociedade Protetora dos Desvalidos: mutualismo, política e identidade racial em Salvador (1861-1894)**. Salvador: Dissertação de Mestrado - UFBA, 2018.
- CARRA, P. R. O Ensino de História em tempos de pandemia de covid-19. In: BUENO, A.; CAMPOS, C.; GONÇALVES, D. **Ensino de História: Teorias e Metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens - UFMS, 2020.
- CARVALHO, F. **Trajatórias Ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista** (Dissertação ProfHistória). Parnaíba: UESPI, 2022.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV., 2011.
- CERTEAU, M. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, M. **Invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COSTA, J. Decolonialidade. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-**

- raciais contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2023.
- DE BAETS, A. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 3. n. 5, 2011. 86–114.
- DE BAETS, A. Uma teoria do abuso da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, 2013. 17-60.
- DF; SEEDF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio-DF.** Brasília: [s.n.], 2020.
- DOMINGUES, P. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, F.; SOGBOSSI, H. **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03.** São Cristóvão: Editora UFS, 2007A.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, 2007B. 100-122.
- DOMINGUES, P. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, 2007C. 345-374.
- DOMINGUES, P. Clubes negros no Brasil: puzzle de um campo emergente. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 15, , 2023. p. 1-22.
- DOWNEY, M.; LONG, K. **Teaching for historical literacy Building knowledge in the history classroom.** New York: Routledge, 2015.
- ESCOBAR, G. V. **Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial.** Santa Maria: UFSM - Dissertação, 2010.
- FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. Xenofobia ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana**, 29(63), 2021. p. 193–210.
- FERNANDES, F. **O significado do protesto negro.** São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. **Dialetica Racial do Brasil Negro.** São Paulo: Anita, 1994.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”,** volume 1. São Paulo: Globo, 2008.
- FERNANDES, J. M. M. **O Jornal quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradigmática no Ensino de História (Dissertação ProfHistória).** Orientador: Hector Guerra Hernandez. Curitiba: UFPR, 2020.
- FONSECA, T. N. D. L. E. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, v. 2. ed., 1 reimp., 2006.
- FREDRICKSON, J. M. **Racism: A Short History.** New Jersey: Princeton University Press, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, v. 16, 1974.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal.** São Paulo: Global, 2005.
- FRY, P. **A Persistência da Raça.** Rio de Janeiro: Civilização, 2005.
- FUNARI, P. P. **Grécia e Roma.** 2. Ed. ed. São Paulo: Contexto (Repensando a História), 2002.
- GATTINARA, E. C. A Multiplicidade Temporal: Um Problema no qual Ciência, História e Filosofia se Encontram. In: SALOMON, M. **Heterocronias: Estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos.** Goiânia: Edições Ricochete, 2018.
- GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 11, n. 42, 2011. 54-70.
- GEULEN, C. **Breve historia del racismo.** Madrid: Historia Alianza Editorial, 2010.
- GIL, C. Z. et al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **PerCursos**, v. 18, n. 38, 2017. p. 08-32.
- GOMES, J. D. S. **Mocambos e quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GOMES, F. **Negros e política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** 2ª reimpressão. ed. Petrópolis: Vozes, 2018A.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018B.
- GOMES, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da**

- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especial, 2019. p. 141-162.
- GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, 2020. p. 360-371.
- GONTIJO, R. Cultura Histórica. In: FERREIRA, M.; OLIVEIRA, M. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- GRAYSON, M. L. **Teaching racial literacy Reflective practices for critical writing**. Maryland: Rowman & Littlefield, 2018.
- GUIMARÃES, A. Raça. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTTS, A. **Dicionário das relações étnicoraciais contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, 1988. p. 5-27.
- HADFIELD, L. A. Steve Biko and the Black consciousness movement. **Oxford Research Encyclopedia of African History**, 2017. Disponível em: <<https://oxfordre.com/africanhistory/display/10.1093/acrefore/9780190277734.001.0001/acrefore-9780190277734-e-83>>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade** (Nova edição). São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HARTOG, F. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção História & Historiografia), 2017.
- ISAAC, B. **The invention of racism in classical antiquity**. Fourth printing, first paperback printing. ed. New Jersey: Princeton University Press, 2006.
- JESUS, R. **Ensino de História e Pensamento Afrodiaspórico: as tradições orais africanas como recurso teórico metodológico em sala de aula** (Dissertação ProfHistória). Cuiabá: UFMT, 2023.
- JOSEPH, H. Xenofobia. In: GUIMARÃES, A. R. I. R. F.; SANTOS, M.; RATTTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- JURKEVICS, V. I. As irmandades negras: “lôcus” de religiosidade popular. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, 2006.
- KARNAL, L.; FERNANDES, L. E. **Preconceito: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016. 368 p.
- KOSELLECK, R. **Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- LEARY, M. R.; BUTTERMORE, N. R. The evolution of the human self: Tracing the natural history of self-awareness. **Journal for the theory of Social Behaviour**, v. 33, n. 4, 2003. p. 365-404.
- LEMOS, C. A. D. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública** (Dissertação ProfHistória). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.
- LUZIA, A. **Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal** (Dissertação ProfHistória). Cuiabá: UFMT, 2023.
- MACHADO, C. V. **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada**. Dissertação (ProfHistória). Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- MALANGA, S. J. **Quilombos e quilombagem no ensino de história: estudo sobre a contribuição paradigmática de Clóvis Moura** (Dissertação ProfHistória). Guarulhos: UNIFESP, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da modernidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. O ensino de História e a formação continuada de professores: por uma prática para além das amarras. **Cadernos do Aplicação**, v. 25, n. 1, 2012. p. 147-172.
- MATTEUCCI, N. Racismo. In: BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 1ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- MENDES, B. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. **Revista Transversos**, n. 18,

2020. 107-128.

MENDONÇA, E. Abolição e abolicionismo. In: OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. **Educação e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016.

MENESES, M. M. D. **O Uso de Biografias no Ensino da História dos Negros no Brasil**. (Dissertação ProfHistória) - Orientadora: Juliana Teixeira Souza. Natal: UFRN, 2021.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, V. 25, 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. 4ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Atica, 1989.

MOURA, C. **Racismo e Luta de Classes no Brasil: textos escolhidos de Clóvis Moura**. Brasil: Terras sem amos, 2020A.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2020B.

NALLI, J. M. Impactos da Ditadura Militar 64 no Movimento Negro. **Anais do Práxis Itinerante**, n. 2, 2024.

NASCIMENTO, Á. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no Ensino de História. **A República e a questão do negro no Brasil: Museu da República**, Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

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

NASCIMENTO, A. D. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, B. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica**, v. 6, n. 3, 2016. p. 29-39.

NASCIMENTO, E. L. Afrocentricidade e Quilombismo. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NOGUEIRA, C.; CAGNIN, D.; JUSTINO, J. A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial. **Olhar de Professor**, v. 25, 2022. 01-19.

NUNES, C.; PAZ, D. 190 anos de imprensa negra: história, luta e legado. **Alma Preta**, 2023. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/190-anos-imprensa-negra-historia-luta-legado/>>. Acesso em: 04 dezembro 2024.

OLIVEIRA, L. L. **Entre a miscigenação e a multirracialização: brasileiros negros ou negros brasileiros**. Niterói: UFF, 2008.

OTT, C. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho. **Afro-Asia**, 1968.

PAIXÃO, C.; LOBATO, A. **Os clubes sociais negros no Estado do Rio Grande do Sul**. Rio Grande: FURG, 2017.

PEIXOTO, L. F. D. L.; SEBADELHE, Z. O. **1976: movimento Black Rio**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

PEREIRA, A. A. **"O mundo negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Rio de Janeiro: UFF (Tese), 2010.

PEREIRA, M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História: pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018. p. 16-35.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje, Anpuh-Brasil**, Vol. 7, n. 13, junho 2018. p. 14-33.

PLAZZA, R.; PRIORI, A. O ensino de História durante a ditadura militar. **Congresso UEM**, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.

RAMOS, M. E. T. O mau professor de História segundo os "guias politicamente incorretos de História". **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, n. 31, 2016. p. 99-122.

- REGINALDO, L. Irmandades. In: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.
- REIS, A. A teoria de Rüsen e o Ensino de História: Possibilidades de pesquisas a partir da consciência histórica. In: BUENO, A.; CAMPOS, C.; GONÇALVES, D. **Ensino de História: Teorias e Metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens-UFMS, 2020.
- REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP. Dossie Povo Negro – 300 anos**, São Paulo, nº 28, 1995/1996.
- REIS, S. **Memórias e Histórias de Lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei 10.639/03 (1990-2003)** (Dissertação ProfHistória). Florianópolis: UDESC, 2018.
- RIBEIRO, . **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RICARDO, E. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, 2010. 605-628.
- RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnicoraciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- RODRIGUEZ, M. D. S.; FONSECA, S. C. D.; SILVA, J. A. D. J. O intelectual negro: agente de letramento. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, 10, 2018. 340-362.
- ROTH, R. O Método Socrático atualizado: uma releitura para melhorar uma educação tecnologicamente correta. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 15, n. 6, 2016.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: Teoria da história - Os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- RÜSEN, J. Didática da História, passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 23-40.
- SACRISTÁN, . G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências: O Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.
- SALOMON, M. **Heterocronias: Estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos**. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.
- SANTANA, A. **Pan-Africanismo, Descolonização das Nações Africanas e o Ensino de História**. (Dissertação ProfHistória). Guarulhos: UNIFESP, 2018.
- SANTOS, B. D. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.
- SANTOS, J. L.; SOUZA, M. E. De A (bdias) à Z (umbi): lembrando que nossa luta não começou agora, e nem termina aqui. In: GOUVÊA, F.; OLIVEIRA, L.; SALES, S. **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis; Brasília: DP et Alii Editora; Capes, 2014.
- SANTOS, N. N. D. S. **A voz e a palavra do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FGV, 2015.
- SANTOS, R. **Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNLD 2020** (Dissertação ProfHistória). Rio de Janeiro: UERJ, 2021.
- SANTOS, Y. L. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.
- SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, 2009. p. 9-21.
- SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (orgs.) **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHNEIDER, A.; MENDES, D.; SANTOS, M. **Tempo, sociedade e cultura: um diálogo interdisciplinar: história**. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2021.
- SCHWARCZ, L. Eugenia. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnicoraciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, L.; GOMES, F. **Dicionário da escravidão e Liberdade: 50 textos críticos**. Rio de

Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, A. Teoria Crítica Racial. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, E. Irmandade Negra e resistência escrava. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 12, 1994.

SILVA, J. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, 2003. p. 215-235.

SILVA, J. **União dos Homens de Cor (UHC)**: uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo. Rio de Janeiro: UERJ (Doutorado em Ciências Sociais), 2005.

SILVA, J. M. F. **Centro de Cultura e Arte Negra - Cecan**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 2ª reimpressão.

SILVA, M. Associativismo Negro. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, N. I. Consciência Negra. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações Étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, P.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOARES, J.; DIAS, M. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SOUZA, A. D. D. **Corroendo a árvore da escravidão: o Clube do Cupim e o movimento abolicionista em Pernambuco 1880-1900**. Recife: UFPE (Tese de Doutorado), 2023.

VARRELLA, N. B. S. **A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo: reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no ensino de História (Dissertação ProfHistória)** - Orientador: Renilson Rosa Ribeiro. Cuiabá: UFMT, 2021.

VENTURINI, A. C.; BARRETO, P. Ação Afirmativa. In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. **Dicionário das relações étnicoraciais contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VIANA, L. Democracia Racial e Cultura Popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

VIEIRA, F.; BACKX, I.; ABREU, M. **Moderna em formação: história: livro do professor**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

WEST, C. **Questão de raça**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, v. 2ª ed, 2021.

XAVIER, M.; DORNELLES, A. P. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **EccoS Revista Científica**, 2009. p. 569-586.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Reivindicações da Convenção Nacional sobre o Negro e a Constituinte

# Movimento Negro faz propostas à Constituinte

8 NOV 1986

Do SUCURSAL de Brasília

A descriminalização do aborto, a criação de um tribunal especial para julgamento dos crimes de discriminação racial, e que a tortura física e ou psicológica seja considerada crime contra a humanidade, são algumas reivindicações do Movimento Negro a todos os membros do futuro Congresso constituinte.

A entidade divulgou ontem o documento final que reúne contribuições de 590 entidades negras e grupos atuantes do Movimento Negro, enviadas à "Convenção Nacional do Negro pela Constituinte", realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto passado. A convenção contou com a participação de 185 representantes de 63 entidades, de dezesseis Estados.

No capítulo sobre "direitos e garantias individuais", o movimento reivindica que "seja punido pela lei o preconceito de raça, como crime inafiançável, com pena de reclusão, e

que seja adotado rito sumaríssimo para o processo". Sobre as condições de vida e saúde, a entidade exige que seja proibido ao Estado a implantação de todos programas de controle da natalidade.

Em relação ao menor, o movimento entende que deverá ser proibida a manutenção de casas de detenção. "O menor infrator terá assistência social extensiva à sua família", diz o documento do movimento.

O Movimento Negro reivindica que os constituintes, na próxima Constituição, façam constar que será "assegurada a liberdade de culto religioso e garantida a prática de todas e quaisquer manifestações culturais, independentemente de sua origem racial, desde que não sejam ofensivas à moral e aos bons costumes".

Na questão da terra, o movimento defende que seja "garantido o título de propriedade da terra às comuni-

dades negras remanescentes de quilombos, quer no meio urbano ou rural". Exigem também que o imóvel improdutivo não seja transmissível por herança e que o Estado promova a devida desapropriação. Reivindica ainda o rompimento das relações diplomáticas e/ou comerciais do governo brasileiro com todos e quaisquer países que tenham institucionalizado qualquer tipo de discriminação entre sua população.

FOLHA DE SÃO PAULO

## Anexo 2 - "Convenção Nacional do Negro e a Constituinte"

### "CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO E A CONSTITUINTE"

**CARTA-CONVITE ABERTA A TODA COMUNIDADE NEGRA BRASILEIRA, A TODAS AS ENTIDADES NEGRAS, MILITANTES NEGROS E DEMAIS INTERESSADOS NA NOSSA LUTA. ...**

#### **POR QUE REALIZAR UMA CONVENÇÃO NACIONAL?**

##### **COMPANHEIRAS E COMPANHEIROS,**

Estamos vivendo um momento político importante. O ano da CONSTITUINTE. Em todas as constituições havidas no Brasil, por seu caráter autoritário e conservador, a participação da comunidade negra, dos trabalhadores e dos interesses populares não foram eliminados. Nós, negros e trabalhadores, nunca tivemos nossos direitos e interesses defendidos e assegurados na história das constituições brasileiras. Só conseguimos alguma coisa com muita luta. Por isso, a participação política e cultural do Negro nesta Constituinte é de fundamental importância.

É nesse sentido que a "Jornada do Negro pela Constituinte" realizada em Campinas/SP, em 19 e 23 de novembro passado; o "Encontro Estadual do Negro e a Constituinte" realizado em Belo Horizonte/MG; o Encontro do Negro de Juiz de Fora/MG, no final do ano passado, propuseram e legitimaram a necessidade de realização de uma CONVENÇÃO NACIONAL, bem como, outros encontros realizados em nosso país.

#### **MAS, O QUE É CONSTITUIÇÃO E CONSTITUINTE?**

##### **CONSTITUIÇÃO**

É a lei maior, a lei suprema do país. Nele estão inscritos os princípios gerais, as regras mais importantes da organização econômica, social e política da nação. Deve prever a garantia à vida digna e à liberdade dos cidadãos, seus direitos e deveres para com a coletividade e desta para com eles.

##### **ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE**

Ou Assembleia Constituinte, ou simplesmente Constituinte é o instrumento mais democrático para elaborar a Constituição. Primeiro, porque é composta por representantes de todos os segmentos sociais e políticos. Segundo, porque representa todas as regiões do país. Terceiro, pelo fato de ser eleita expressamente para discutir, elaborar e votar a nova Constituição.

Esta seria a Constituinte verdadeira. LIVRE, SOBERANA e DEMOCRÁTICA. A de 1887 não será assim pois a classe dominante, opressora dos interesses populares, decidiu que a Constituinte será Congressional. Ou seja, os deputados federais e senadores eleitos não ficarão apenas empenhados em elaborar a nova Constituição mas, ao mesmo tempo, também cumprirão outras tarefas formais do Congresso Nacional. Outra coisa decidida é que os candidatos à Constituinte tem de pertencer a partidos. Sendo assim, será mais difícil termos representantes de todos os segmentos sociais e políticos, já que existem outras formas de organização política que estão fora dos partidos, mas nem por isso deixam de ser representativas.

Quando uma determinada sociedade convoca uma Constituinte, significa que a estrutura de poder não está funcionando de forma equilibrada. A classe dominante geralmente a utiliza para garantir sua permanência no poder, impedindo o avanço das lutas populares. Por isso é importante deixar claro o que nós queremos. Isto é, ao lado das questões básicas de sobrevivência do povo, e da comunidade negra em particular (emprego, saúde, educação, moradia, lazer, etc.) devemos levantar bandeiras de cunho eminentemente político, que cheguem às relações do Estado, dominado pela burguesia, com o resto da sociedade. E aí se coloca, para nós, a questão racial como um ponto central.

Nas eleições de 1986 nos apresentam alguns problemas cruciais. Como participar de um processo eleitoral completamente controlado e apropriado pelo poder econômico? Como participar de uma eleição onde há meios de manipulação entre todos comprometidos com a manutenção da atual situação de desigualdade? Como participar de uma eleição que é diferente das anteriores, pois serão os eleitos deputados constituintes. Quando sabemos que a desvinculação da eleição de vereadores neste processo dificulta enormemente o sustento de candidatos populares? Como isto, esses entraves não devem nos esmorecer. Devemos apontar as brechas do sistema, capitalista e racista, para fazer passar as propostas progressistas que digam respeito à luta pelo fim do racismo e por uma sociedade sem exploração e exploração. A nova Constituição deverá ter leis que efetivamente garantam a igualdade de oportunidades para todos os segmentos raciais, principalmente aos negros e aos índios.

Assim como em outras eleições, haverá candidatos que, apesar de nunca terem contribuído com nossa luta, vão apresentar-se como "defensores da comunidade negra". É preciso revelar e denunciar estes oportunistas. Nossa luta não é negociável, mas uma importante arma que dispomos para nos fazer representar num Parlamento que, até o momento, continua surdo às nossas reivindicações.

#### **OBJETIVOS DA CONVENÇÃO NACIONAL**

O objetivo principal da "CONVENÇÃO" é levar a uma discussão sistemática sobre a questão do Negro na Constituinte, como uma das alternativas de haver participação dos segmentos sociais, já que esta será uma Constituição Congressional.

Legitimado pela participação efetiva da comunidade negra na construção histórica, política, cultural, econômica e social do nosso país, pretendemos nesta "CONVENÇÃO" garantir um documento que assegure nossos direitos, viabilizando um projeto político que passe por cima dos interesses pessoais, partidários ou de grupos, e se transforme numa Plataforma política da comunidade negra brasileira a ser encaminhada a todos os partidos políticos e a todos os candidatos constituintes no pleito de 15 de novembro e que, efetivamente se comprometam com a nossa luta e com a situação real da nossa comunidade, pois serão cobrados depois.

Finalmente, esta convenção é uma possibilidade de, através de uma ampla mobilização do negro brasileiro para discussão de questões específicas, caracterizar o Movimento Negro Nacional e encontrar formas mais adequadas de organização no sentido de prepararmos para a Constituinte, bem como, para outras lutas que virão.

#### **PORQUE A MUDANÇA NA DATA DA "CONVENÇÃO"**

Anteriormente, foram enviadas correspondências, através das entidades negras de Brasília, em outras entidades, marcando a data para 23 e 24 de agosto. Considerando o fato de que a "CONVENÇÃO" será realizada em BRASÍLIA/DF e, nesta data haverá um final de semana, a convocação nacional da "CONVENÇÃO" decidiu propor a todas as entidades em todos os estados, a mudança do dia para os dias 26 e 27 de agosto (terça e quarta-feira). Isto, porque, Brasília não funciona nos finais de semana. A cidade praticamente fica vazia. Por outro lado, a data foi escolhida (26 e 27/08) exatamente por coincidir com a volta dos parlamentares ao Congresso Nacional e, principalmente, por faltar apenas dois meses para as eleições das constituintes. Como é um encontro político muito importante para a comunidade negra brasileira, precisamos entrar na capital federal com ela funcionando. PORTANTO:

**LOCAL DA CONVENÇÃO: BRASÍLIA/DF**

**DATA: 26 + 27 DE AGOSTO DE 1986**

## Anexo 3 - Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado – MNU



Carta de Princípios

**MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU**

Fundado em 18 de junho de 1978

### CARTA DE PRINCÍPIOS

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, CONVENCIDOS da existência de:

- discriminação racial
- marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro
- péssimas condições de vida
- desemprego
- subemprego
- discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho
- condições sub humanas de vida dos presídios
- permanente repressão, perseguição e violência policial
- exploração sexual, econômica social da mulher negra
- abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria
- colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura
- mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

- defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
- maiores oportunidades de emprego
- melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
- reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção
- extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
- liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- queremos uma *nova* sociedade onde todos realmente participem
- como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

- a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

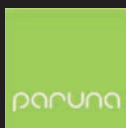
PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!

**APÊNDICE - O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA  
(E-BOOK - PRODUTO EDUCACIONAL)**



MARCONDES SILVA DE OLIVEIRA

# O MOVIMENTO NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT

Adrienne de Oliveira Firmo – USP

Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE

Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP

Madelene Marinho e Silva – UNESP

Marcondes Silva de Oliveira



O MOVIMENTO  
**NEGRO**  
E O ENSINO DE  
**HISTÓRIA**



São Paulo, SP  
2025

© Marcondes Silva de Oliveira, 2025.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

As opiniões, interpretações e conclusões expressas neste material são de responsabilidade exclusiva do autor e não refletem necessariamente as opiniões da UFG, do PROFHISTÓRIA ou de quaisquer entidades de financiamento ou parceiros.

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.**

Oliveira, Marcondes Silva de  
O Movimento Negro e o Ensino de História [manuscrito] : Produto Educacional (Stricto Sensu). / Marcondes Silva de Oliveira. - 2025. 89 f.

Orientador: Prof. Dr. Sônia Maria de Magalhães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2025.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Ensino de História. 2. Formação de Professores. 3. Movimento Negro. 4. Relações Étnico-raciais (ERER) . 5. Pós-Abolição. I. Magalhães, Sônia Maria de , orient. II. Título.

CDU 94

Produzido em parceria com:

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

Financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Informações de contato do autor

marcondes88@gmail.com

Revisão e Normalização Textual:

Paruna Editora

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



**Paruna Editorial**

Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento

CEP: 01552-020 – São Paulo, SP

parunaeditorial@gmail.com

www.paruna.com.br



## O movimento negro e o ensino de História

Esta obra integra a dimensão propositiva da dissertação de mestrado defendida no ProfHistória-UFG por Marcondes Silva de Oliveira. A obra tem como objetivo principal fornecer aos docentes da Educação Básica um material pedagógico e historiográfico que aborde a trajetória do Movimento Negro (MN) no Brasil, destacando suas lutas, conquistas e contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A partir da análise histórica e da legislação educacional vigente, o material discute os desafios e as possibilidades para a implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar. O conteúdo está organizado em capítulos que contemplam aspectos teóricos, históricos e pedagógicos. Inicialmente, a obra apresenta um panorama sobre a Educação Histórica no Brasil, evidenciando o caráter excludente e elitista que historicamente marcou o ensino de História, bem como as tentativas de superação dessa realidade, especialmente após a redemocratização e a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O núcleo central do trabalho é a abordagem sobre o Movimento Negro Organizado, dividida em três fases históricas: o período pós-Abolição (1889–1937), com destaque para a imprensa negra e a Frente Negra Brasileira; o período entre 1945 e 1964, com o surgimento de entidades como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC); e a fase da redemocratização (1978–2000), com ênfase na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e na luta por políticas públicas afirmativas. Além da análise histórica, o e-book disponibiliza de propostas de leitura crítica e questões interpretativas de documentos históricos, além disso, são disponibilizadas questões de vestibulares/concursos sobre o MN. Busca-se, assim, subsidiar professores na implementação de práticas educativas transformadoras, valorizando o protagonismo negro na história do Brasil e promovendo o letramento histórico e racial dos estudantes.

Palavras-Chave: Ensino de História; Movimento Negro; Educação Antirracista; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação Histórica.

# Agradecimentos

A conclusão deste trabalho marca um importante momento da minha trajetória acadêmica e pessoal, e não seria possível sem o apoio e a colaboração de inúmeras pessoas e instituições às quais expresso minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, rendo minha homenagem à memória de minha mãe, que, com sua dedicação, amor e exemplo de vida, foi o principal alicerce na minha formação como ser humano. Sua presença permanece como um pilar que orienta minhas escolhas e valores.

À minha esposa, agradeço imensamente pelo incentivo constante, pela paciência nas horas de incerteza e pelo suporte incondicional ao longo de todo este percurso, que tantas vezes exigiu renúncias, sensibilidade e compreensão.

Aos meus alunos, agradeço pelos questionamentos e pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula, que foram fonte constante de inspiração e aprendizado ao longo da produção desta pesquisa.

Registro também minha sincera gratidão à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Magalhães, cuja paciência, sensibilidade e humanidade foram fundamentais, nos momentos mais difíceis, para o desenvolvimento desta pesquisa. Estendo meus agradecimentos às professoras que participaram da banca de qualificação e defesa da dissertação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleusa Teixeira de Sousa e Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Clemente Cardoso, cujas contribuições pertinentes enriqueceram de maneira decisiva este trabalho.

Agradeço, ainda, à Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que me proporcionaram um ambiente formativo de grande qualidade e compromisso social.

Reconheço, com gratidão, o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da bolsa concedida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), sem a qual seria inviável a realização desta pesquisa.

A todas essas pessoas e instituições, minha profunda e permanente gratidão.



## GLOSSÁRIO

---

**Associativismo Negro:** forma de organização coletiva da população negra para defesa de direitos, identidade e cultura.

**Branqueamento:** política ideológica que valoriza a estética, cultura e padrões eurocêntricos, buscando apagar identidades negras.

**Colonialidade:** persistência de estruturas de dominação, saberes e relações de poder herdadas do colonialismo

**Consciência Histórica:** capacidade de relacionar passado, presente e futuro para compreender e agir no mundo social.

**Decolonialidade:** prática teórica e política que busca romper com os legados coloniais, valorizando saberes, culturas e identidades marginalizadas.

**Educação Antirracista:** prática educativa que combate o racismo, valoriza identidades negras e promove a equidade racial.

**Educação Histórica:** abordagem pedagógica que promove o desenvolvimento da consciência histórica, do letramento histórico e da capacidade crítica dos estudantes.

**Educação para as Relações Étnico-Raciais:** conjunto de políticas e práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade étnico-racial e enfrentam o racismo na escola.

**Historiador-docente:** professor(a) de História que articula pesquisa histórica e prática docente no ambiente escolar.

**Imprensa Negra:** veículos de comunicação criados por negros, voltados à defesa de direitos, identidade racial e combate ao racismo.

**Letramento Histórico:** desenvolvimento de habilidades para interpretar criticamente fontes, narrativas e usos do passado.

**Letramento Racial:** capacidade de reconhecer, interpretar e combater o racismo nas interações sociais e práticas institucionais.

**Miscigenação:** mistura de diferentes grupos étnico-raciais, frequentemente usada como discurso para ocultar desigualdades raciais no Brasil.

**Mito da Democracia Racial:** mito que afirma igualdade racial no Brasil, ocultando o racismo estrutural e as desigualdades históricas.

**Movimento Negro:** conjunto de organizações, ações e sujeitos coletivos que lutam contra o racismo e pela valorização da população negra.

**Movimento Negro Educador:** conceito que reconhece o Movimento Negro como agente formador, capaz de produzir saberes, práticas pedagógicas e ações políticas que educam a sociedade no enfrentamento ao racismo e na valorização da história e cultura afro-brasileira.

**Racismo:** sistema de discriminação e exclusão baseado na ideia de hierarquia entre grupos raciais, com impactos sociais, políticos e culturais.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

---

**ABEH** – Associação Brasileira de Ensino de História

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CECAN** – Centro de Cultura e Arte Negra

**DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-raciais

**FNB** – Frente Negra Brasileira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases Educação

Nacional

**MN** – Movimento Negro

**MNU** – Movimento Negro Unificado

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PROFHISTÓRIA** – Mestrado Profissional em Ensino de História

**SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**TEN** – Teatro Experimental do Negro

**UHC** – União dos Homens de Cor

## LEGENDA DAS CORES GRIFADAS

---

**Verde:** Nomes de instituições e autores.

**Azul:** Conceitos históricos.

**Vermelho:** Termos relacionados à exclusão, resistência e desafios sociais.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	12
Para Aprofundar .....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	15
3. MITO DA DEMOCRACIA RACIAL.....	17
Para Aprofundar .....	20
Interpretando Documentos Históricos.....	20
4. O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR .....	23
Para Aprofundar .....	26
5. FASES DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL.....	27
Para Aprofundar .....	28
1ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1889-1937).....	31
Associativismo Negro — Clubes Sociais Negros .....	32
Imprensa Negra .....	37
Frente Negra Brasileira (FNB).....	42
Para Aprofundar .....	44
Interpretando Documentos Históricos.....	45
2ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1945-1964) .....	46
União dos Homens de Cor (UHC).....	47
Teatro Experimental do Negro (TEN) .....	49
Para Aprofundar .....	54
Interpretando Documentos Históricos.....	55
3ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1978-2000).....	56
O Movimento Negro Unificado (MNU).....	59
Redemocratização do Brasil e o Movimento Negro .....	62
Para Aprofundar .....	67
Interpretando Documentos Históricos.....	67
6. LINHA DO TEMPO – TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO .....	69
7. O MOVIMENTO NEGRO EM QUESTÕES DE VESTIBULARES E CONCURSOS .....	72
GABARITO .....	86

# APRESENTAÇÃO

Este material didático nasceu no âmbito do **Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**<sup>1</sup> ofertado pela da **Universidade Federal de Goiás (UFG)**<sup>2</sup> compondo a dimensão propositiva da dissertação "**O Movimento Negro e o Ensino de História: Contribuições para a Formação de Historiadores-Docentes na Construção de uma Educação Antirracista**", defendida por Marcondes Silva de Oliveira e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Magalhães.

Minha trajetória profissional foi profundamente marcada pela **experiência** na **Fundação Cultural Palmares**. Durante esse período, tive a oportunidade de realizar visitas técnicas em aproximadamente 100 comunidades quilombolas, organização de eventos sobre o patrimônio afro-brasileiro e a elaboração de texto para emissão especial de selo, pelos **Correios**, em homenagem a **Comunidade Kalunga**, localizada em Cavalcante/GO<sup>3</sup>. Essa vivência me proporcionou um contato direto com os saberes, histórias e práticas de resistência da população afro-brasileira. Enquanto **professor de História**, assumo um compromisso ético com a educação antirracista. Do meu lugar de fala, como historiador-docente, entendo que meu dever é utilizar as aulas de História com responsabilidade, promovendo a visibilidade das lutas negras, combatendo o silenciamento histórico e criando, em sala de aula, espaços de escuta, valorização e aprendizagem crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira.

O objetivo deste material didático é servir como uma ferramenta pedagógica e historiográfica para utilização dos docentes da Educação Básica, estudantes e pesquisadores da História e Cultura Afro-brasileira. Ao analisar e apresentar **a trajetória do Movimento Negro Organizado no Brasil**, esta obra convida seus leitores a compreender os enfrentamentos históricos e as estratégias políticas, culturais e educativas construídas pela população negra em **resposta à exclusão racial** sistemática no país.

A estrutura deste trabalho segue uma **periodização** apresentada por **Petrônio Domingues**, que identifica **três fases** fundamentais na organização do movimento: a primeira (1889–1937), marcada pelo associativismo, a criação da **Frente Negra**

---

1 Para Saber + <http://site.profhistoria.com.br/>.


2 Para Saber + <https://prof.historia.ufg.br/>.

3 Para Saber + [https://blog.correios.com.br/filatelia/wp-content/uploads/2016/12/edital\\_kalunga\\_web.pdf](https://blog.correios.com.br/filatelia/wp-content/uploads/2016/12/edital_kalunga_web.pdf)

**Brasileira** e pela imprensa negra; a segunda (1945–1964), na qual surgem organizações de maior densidade político-cultural como o **Teatro Experimental do Negro** e a **União dos Homens de Cor**; e a terceira (1978–2000), com a emergência do **Movimento Negro Unificado**, a conquista de avanços institucionais durante a redemocratização com a Lei de Cotas e a Lei 10.639/2003.

Um eixo central da obra é o desmonte do **mito da democracia racial**, articulado historicamente como um discurso de silenciamento do racismo estrutural. Amparado nas críticas de autores como **Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Peter Fry e Lélia Gonzalez**, esse caderno didático expõe como a retórica da confraternização entre raças serviu para manter as desigualdades raciais sob um verniz de convivência harmônica. Além disso, valoriza as **ações do movimento negro em denunciar o mito e propor uma verdadeira democracia racial** como horizonte político de sua luta. ***Uma utopia a ser realizada no aqui e agora!***

Este material busca articular o conhecimento histórico com a prática pedagógica. Para isso, apresenta propostas de **atividades de leitura e interpretação de documentos históricos**. A intenção é ampliar o repertório didático dos educadores e permitir aos estudantes a construção de uma consciência histórico-racial, capaz de identificar os mecanismos de reprodução do racismo e vislumbrar possibilidades concretas de transformação social. Além disso, são disponibilizados um conjunto de 20 questões sobre o Movimento Negro, extraídas de vestibulares e concursos. Ao apresentar o Movimento Negro não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito histórico ativo, esta obra busca ressignificar o lugar da população negra na história do Brasil. Que este material possa ser, assim, uma ponte entre o passado de lutas e um futuro com uma verdadeira justiça racial.



### **Democracia racial**

como horizonte político de luta.

***Uma utopia a ser realizada no aqui e agora!***



# 1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As abordagens metodológicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas no Ensino de História revelam, de forma crescente, a necessidade de uma pedagogia que ultrapasse a memorização mecânica de datas e eventos. Nesse contexto, destaca-se a **Educação Histórica** como paradigma inovador que transforma a relação dos alunos com o conhecimento histórico, promovendo um entendimento crítico do passado.

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por **práticas excludentes e elitistas**. Durante o período colonial, a Companhia de Jesus foi a principal responsável pelo ensino, que tinha como objetivo central a evangelização e a formação moral cristã. A História, nesse contexto, não era uma disciplina autônoma, mas um instrumento pedagógico para consolidar a visão religiosa e colonial. A expulsão dos jesuítas no governo de Marquês de Pombal marcou uma mudança na orientação educacional, com a introdução de um modelo iluminista voltado à formação da elite administrativa e ao desenvolvimento econômico.

Apesar do discurso modernizador, a educação manteve-se **restrita às elites**, perpetuando a exclusão da maioria da população. A História, ao tornar-se **disciplina escolar** no século XIX, foi instrumentalizada para construir uma **identidade nacional** moldada pelos interesses das classes dominantes. A disciplina consolidou-se com o fortalecimento dos Estados-nação e foi marcada por narrativas heroicas, nacionalistas e eurocêtricas, **ignorando** as contribuições dos povos afrodescendentes, indígenas e das classes populares.

Ao longo do século XX, diversas reformas educacionais reforçaram o **caráter moralista e cívico** do ensino de História. Na **Ditadura Militar**, houve uma tentativa de controle ideológico com a substituição da disciplina por **Estudos**

**Sociais**, visando formar indivíduos obedientes e patriotas. A **redemocratização** trouxe uma nova perspectiva, com professores e pesquisadores empenhados na renovação dos currículos e na formação de sujeitos críticos. A promulgação da LDB (1996), os PCNs e, posteriormente, a BNCC e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são expressões desse novo paradigma.

Dessa forma, a Educação Histórica propõe uma abordagem que vai além da transmissão de conteúdos, centrando-se na formação de consciência histórica e competências interpretativas. Este campo se estrutura na interseção entre epistemologia, teoria da história e didática, investigando como estudantes e professores constroem sentidos sobre o passado. Fundada em bases construtivistas e dialógicas, a Educação Histórica enfatiza o **uso de fontes, a multiperspectividade e a multiplicidade temporal**.

O campo ganhou força no Brasil com a redemocratização, intensificando-se a partir dos anos 1980 com eventos como o **Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988)** e o **Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (1993)**, atualmente esses encontros são promovidos pela **Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)**<sup>4</sup>. Essa trajetória está ligada à internacionalização do debate, incorporando conceitos como **Consciência Histórica, Didática da História e Letramento Histórico**. A Educação Histórica visa, assim, preparar os estudantes para compreender o presente com base na compreensão do passado e projetar o futuro.

A reflexão contemporânea sobre o **tempo** desafia a visão linear e absoluta predominante na historiografia tradicional. Teóricos como **Reinhart Koselleck** e **François Hartog** propõem uma nova compreensão do tempo histórico como plural, multifacetado e vinculado ao regime de historicidade. Nesse contexto, emerge o conceito de presentismo, caracterizado pela preponderância do presente sobre o passado e o futuro, implicando em **novos desafios** do nosso tempo e **novas oportunidades** para o ensino de História.

O conceito de **heterocronia**, desenvolvido por **Marlon Salomon**, aponta para a coexistência de múltiplas temporalidades, exigindo novas abordagens pedagógicas. **Nilton Mullet Pereira** propõe a ideia de **colonialidade do tempo**, indicando que a narrativa histórica linear e eurocêntrica impede a pluralidade de experiências históricas. A **descolonização** do ensino de História passa, assim, pela valorização de cosmologias afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas.

Dessa maneira, a Educação Histórica torna-se uma ferramenta essencial para resistir aos abusos da história e promover a construção de narrativas comprometidas

4 Para saber + sobre os encontros: [https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=419](https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=419).

com a dignidade humana, a justiça social e os direitos coletivos. Nesse processo, a valorização da História e Cultura Afro-brasileira, da luta do Movimento Negro e da Educação Antirracista não é um simples acréscimo curricular, mas uma reorientação do próprio projeto civilizatório que a escola deve promover. Educar historicamente é, portanto, criar as condições para que os sujeitos compreendam suas experiências no tempo, reconheçam os conflitos e desigualdades do passado e sejam capazes de projetar futuros mais justos e plurais. Trata-se de transformar o ensino de História em um espaço de emancipação, resistência e reexistência.

A Educação Histórica deve, portanto, romper com a **colonialidade do saber**, reconhecendo a diversidade de experiências temporais e valorizando narrativas silenciadas. Ao promover uma visão intercultural e intergeracional do tempo, o ensino de História pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua pluralidade histórica, fortalecendo a cidadania e a democracia.

Incorporar, na Educação Básica, a **História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a História do Movimento Negro e os princípios da Educação Antirracista** é uma exigência legal, pedagógica e política. Essas abordagens não apenas ampliam o repertório histórico escolar, mas também reconfiguram os sujeitos da história, rompendo com uma narrativa excludente que marginalizou sistematicamente as contribuições de afrobrasileiros na construção de nossa sociedade. Ao reconhecer os legados de resistência e culturais da população afrodescendente, a Educação Histórica assume um papel fundamental na formação de sujeitos comprometidos com os Direitos Humanos. Além disso, contribui para **desnaturalizar o racismo estrutural** e abrir espaço para práticas pedagógicas que promovam equidade, reconhecimento e reparação histórica. Ensinar a história do Brasil sob uma perspectiva antirracista não é apenas revisar conteúdos: é transformar a escola em território de disputa simbólica e emancipação social!



### Para Aprofundar

FONSECA, Thais Nívia. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SALOMON, Marlon. **Heterocronias**: Estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

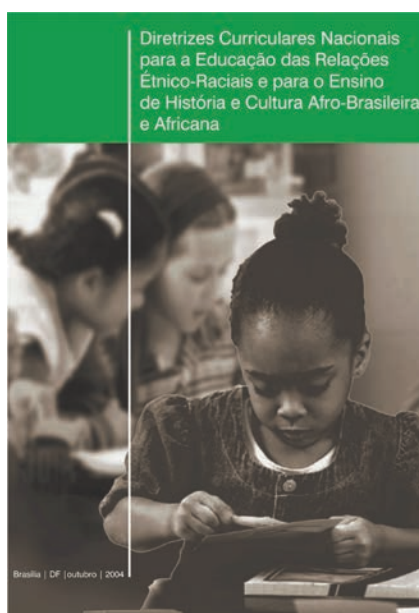
SCHMIDT, M.; BARCA, I.; MARTINS, E. (orgs.) **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

PEREIRA, N. M. **O que se faz em uma aula de História**: pensar sobre a colonialidade do tempo. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018. p. 16-35

**O ensino de História no Brasil: percursos e perspectivas (Kátia Abud)** – Leh UFPel – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iG7ksFU6Amw>

## 2. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A construção de uma educação antirracista no Brasil encontra respaldo em um amplo conjunto de dispositivos legais que visam garantir o direito à diversidade, à equidade e à valorização das matrizes culturais afro-brasileiras. A base constitucional está na **Constituição Federal de 1988**, que estabelece, entre seus princípios fundamentais, o **repúdio ao racismo** (art. 4º, VIII) e a **promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação** (art. 3º, IV). Esses preceitos encontram desdobramentos significativos na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB - Lei nº 9.394/1996), particularmente com a promulgação da **Lei 10.639/2003** e sua posterior ampliação pela **Lei 11.645/2008**, que tornam obrigatórios os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica.



Fonte: Ministério da Educação, 2004.

O compromisso com uma **educação antirracista** se consolida como um **projeto pedagógico e civilizatório**.

Essas legislações representam uma tentativa de correção histórica dos silenciamentos e apagamentos sofridos por essas populações ao longo dos séculos. Elas marcam uma virada política e pedagógica, que transforma a diversidade étnico-racial em princípio estruturante da prática educacional. Nesse sentido, destacam-se também as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** (DCNERER), formalizadas em 2004, que não apenas **regulam** o ensino dessas temáticas, mas também orientam a **formação inicial e continuada** de professores, o **projeto pedagógico das escolas** e a **produção de materiais didáticos** adequados à perspectiva antirracista.

A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) também incorpora, ainda que de forma insuficiente e genérica, princípios voltados à valorização da diversidade cultural. Nas **competências gerais**, destaca-se a **competência nº 6**, que propõe valorizar saberes culturais diversos, e a **competência nº 9**, que trata do respeito aos direitos humanos e ao combate aos preconceitos. No entanto, apesar da previsão legal e da obrigatoriedade do ensino das temáticas étnico-raciais, a **BNCC** e o **Novo Ensino Médio** (Lei nº 13.415/2017) foram

alvo de críticas por não apresentarem uma abordagem sistemática sobre a história afro-brasileira e a atuação do Movimento Negro, tratando o tema de modo fragmentado e superficial.

Nesse contexto, cabe destacar que a efetivação da legislação exige mais do que diretrizes: demanda **formação docente adequada, recursos pedagógicos coerentes, condições materiais de trabalho**, e sobretudo, um **compromisso político e ético das instituições de ensino**. Como orientam as **DCNERER**, é necessário garantir que a abordagem das relações étnico-raciais não se restrinja a datas comemorativas ou ações pontuais, mas seja incorporada de maneira transversal e contínua em todas as áreas do conhecimento.

Assim, o compromisso com uma **educação antirracista** transcende a dimensão legal. Se consolida como um **projeto pedagógico e civilizatório** que reconhece a centralidade da história dos povos negros e indígenas na formação do Brasil, combate o racismo estrutural e promove a cidadania plena. Trata-se, portanto, de uma exigência constitucional, legal e ética, que deve orientar o currículo, a gestão escolar, a formação dos educadores e o cotidiano das práticas pedagógicas.

### 3. MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

O mito da **democracia racial** ocupa lugar central na compreensão das relações raciais brasileiras. Sua formação remonta ao período pós-abolição, quando, ausentes de políticas reparatórias, os afrodescendentes enfrentaram a marginalização econômica, social e política. As ideias de miscigenação e harmonia entre raças foram se consolidando como discurso oficial, culminando na propagação de uma identidade nacional que **invisibilizava o racismo**. Tal construção ideológica seria sistematicamente desafiada pelo Movimento Negro, que denunciou sua função de mascaramento das desigualdades estruturais.



#### **Democracia Racial:**

Ideologia segundo a qual o Brasil viveria relações raciais harmoniosas, sem conflito ou racismo estrutural. Conceito amplamente criticado por intelectuais e ativistas negros.

A obra de **Gilberto Freyre**<sup>5</sup>, especialmente *Casa-grande & senzala*, é frequentemente apontada como o marco simbólico da propagação dessa narrativa. Embora não utilize diretamente o termo "democracia racial" e sim "confraternização", Freyre valoriza a **miscigenação** como um fator de democratização social, apoiando-se em imagens idealizadas da convivência entre senhores e escravizados. Essa visão romantizada obscureceu os traços de violência e dominação presentes nessas relações, transformando o hibridismo racial em narrativa de orgulho nacional.

Críticos como **Florestan Fernandes**, **Peter Fry** e **Abdias Nascimento** contrapuseram essa visão, apontando a **democracia racial como um mito funcional** à manutenção das hierarquias raciais. Fernandes argumenta que a ideia de harmonia racial serviu às elites para evitar responsabilidades históricas, funcionando como falsa consciência social. Já **Fry** identifica uma estratégia de transformação da cultura africana em cultura nacional como mecanismo de dissimulação do racismo. O mito também encontrou resistência direta nos testemunhos de militantes negros, como **Mundinha Araújo**<sup>6</sup> e **Yedo Ferreira**, cujos relatos desvelam como o discurso da harmonia racial impedia a politização do racismo entre as camadas populares. A redução da identidade negra à esfera cultural, em detrimento de sua presença política, demonstra a sofisticação do processo de exclusão racial sob a aparência de inclusão.

Ao longo do século XX, o Movimento Negro reconfigurou sua agenda em torno da desconstrução dessa narrativa. A **carta de princípios**<sup>7</sup> do **Movimento Negro Unificado (MNU)** sintetiza essa crítica ao encerrar-se com o lema: "*Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro!*". Trata-se de um reposicionamento da utopia: ao invés de uma democracia racial como realidade consumada, o Movimento propõe uma democracia racial como horizonte ético-político a ser alcançado.

Disputa de Narrativas: Democracia Racial ou Racismo Estrutural?		
Narrativa	Visão Central	Impacto na Sociedade
 <b>Gilberto Freyre</b>	A mestiçagem foi o caminho para a harmonia racial. A convivência entre brancos, negros e indígenas gerou uma cultura única, sem conflitos raciais profundos.	Sustenta a ideia de "democracia racial", mascarando desigualdades históricas e estruturais.
 <b>Movimento Negro</b>	A retórica da confraternização racial apaga o racismo vivido cotidianamente e legitima a exclusão dos negros das esferas de poder.	Denuncia o mito da democracia racial e propõe uma verdadeira equidade racial como projeto político.

5 Para Saber +: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto\\_Freyre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Freyre).

6 Para Saber +: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/mundinha-araujo>

7 Para Saber +: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>

## UTOPIA



**Ernst Bloch**

*Utopia é a busca humana por um estado de plena presença e realização no aqui e agora.*



**Karl Mannheim**

*Utopias são ideias que rompem com a ordem existente e podem reconfigurar a realidade.*

A partir das ideias de **Karl Mannheim** e **Ernst Bloch**, esse horizonte pode ser compreendido como **utopia** concreta, uma aspiração histórica que orienta a ação coletiva rumo à superação do racismo estrutural. Assim, o mito é resignificado: não mais como disfarce ideológico, mas como promessa crítica a ser realizada. A democracia racial, nesse sentido, não é a negação do racismo, mas o compromisso político com sua erradicação. Portanto, discutir o mito da democracia racial é essencial para a formação docente comprometida com a educação antirracista. Essa análise oferece ferramentas conceituais e históricas para compreender os mecanismos de exclusão racial e, sobretudo, para fomentar uma prática pedagógica transformadora, que integre as lutas por reconhecimento, justiça e igualdade à formação cidadã.

Dessa Forma, a "democracia racial" é um conceito central na análise da História do Movimento Negro no Brasil. Apresentado inicialmente como uma narrativa promovida por Gilberto Freyre, esse conceito é criticado como um mito que mascarou o racismo estrutural, ao ocultar as opressões enfrentadas pela população negra. O mito foi instrumentalizado pelas elites dominantes para evitar uma descolonização efetiva das relações raciais. O Movimento Negro surgiu com a missão da desconstrução desse mito, denunciando sua falsidade e propondo uma autêntica democracia racial.



**Dica!**

*É interessante debater com os estudantes o papel das utopias como motores de transformação social. É possível articular esse conteúdo com debates sobre as lutas dos movimentos sociais e por uma educação emancipadora.*



## Para Aprofundar

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. São Paulo: Global, 2005.

FRY, Peter. **A Persistência da Raça**. Rio de Janeiro: Civilização, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ALBERTI, Verena.; PEREIRA, Amílcar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ep. 1 – O mito da democracia racial**. Coleção Antirracista. Direção: Val Gomes. Produção: Olhar Imaginário. Participação: Cida Bento, Lia Schucman, Salloma Salomão, Sueli Carneiro. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. (9min56s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG\\_XG2Lw](https://www.youtube.com/watch?v=tvBIG_XG2Lw).

NASCIMENTO, Abdias. **Sortilégio**. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2022. (Peça de Teatro)



## Interpretando Documentos Históricos

### DOCUMENTO 1

“A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos [...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização [...] foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a qua-

drarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos”

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. São Paulo: Global, 2005, p. 33.

## DOCUMENTO 2



"Eu já tinha despertado havia muito tempo para o problema do preconceito e do racismo e já abordava essa questão, porque promovi muitas palestras sobre o tema [...] Eu ia para a periferia, conversava com os moradores, sabia das histórias e, ao mesmo tempo, a gente estudava e discutia muito. E, mais uma vez, eu já ficava colocando a questão, mas a verdade é que eu falava só. Os outros não estavam entendendo bem, porque ainda estavam muito naquele mito da democracia racial. Ainda estavam convencidos de que no Brasil não tinha isso, era só nos EUA e na África do Sul. Mesmo as pessoas do grupo, os estudantes da minha turma diziam: 'Não, Mundinha, você está exagerando. Isso não é assim. Você quer transformar isso aqui nos Estados Unidos?' Eu falava só, não tinha ressonância. **(Mundinha)**

Fonte: Agenda Maranhão

## DOCUMENTO 3

"CONVENCIDOS da existência de: discriminação racial [...], marginalização política, econômica, social e cultural do povo negro [...], do mito da democracia racial [...]"

"RESOLVEMOS lutar pela extinção de todas as formas de perseguição, repressão e violência [...], por uma autêntica democracia racial."

**CARTA DE PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (1978)**



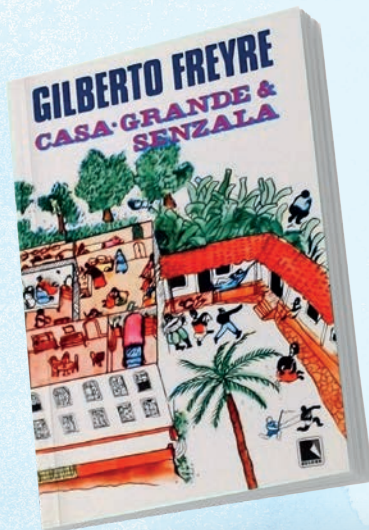
## DOCUMENTO 4

"Se você chegar numa escola de samba e perguntar para o pessoal 'Você sofre racismo?', eles vão dizer: 'Nós não sofremos.' Isso é outro fenômeno: ele ocupa o espaço que foi dado para ele, entendeu? Por exemplo: ele trabalha no cais do porto, do cais do porto ele vai para casa, no subúrbio, lá no subúrbio ele vai para a escola de samba, toma sua cerveja, samba, depois vai para o trabalho ... Quando é que ele vai sentir racismo ali? Ele não sente [...] O Brasil é uma democracia racial.' Mas um fenômeno que nós temos que perceber é justamente isso. A elite brasileira teve uma capacidade muito grande na dominação [...] E a dominação no Brasil criou departamentos para cada um [...] para o negro, ela criou um departamento: os negros se manifestam através das manifestações culturais. Não se vê o negro se manifestando politicamente". **(Yedo Ferreira)**



Fonte: OAB-RJ. Foto: Lula Aparício

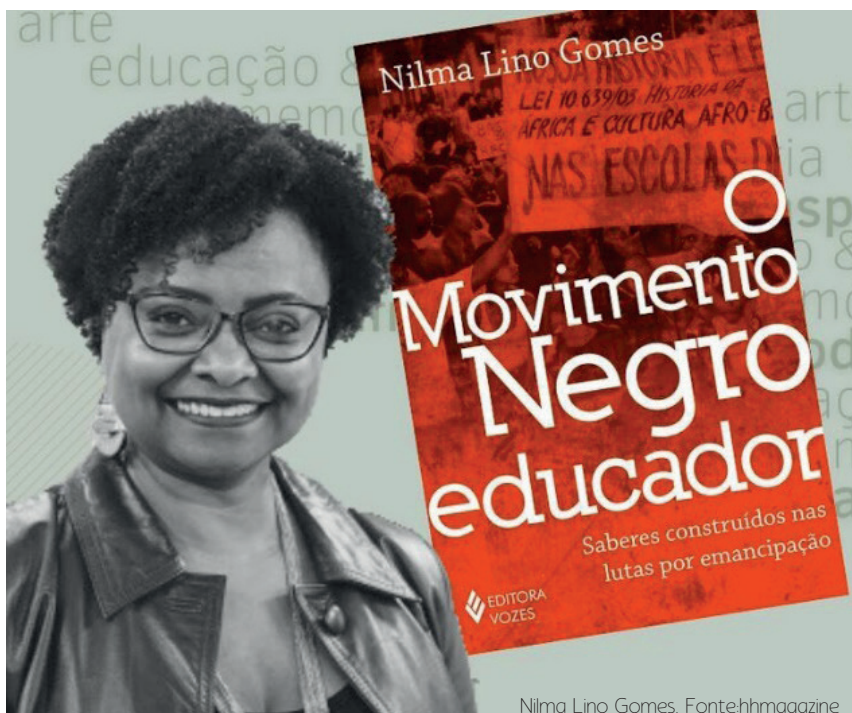
1. A partir do texto de Gilberto Freyre, qual a principal ideia sobre a formação social brasileira? Qual é a imagem construída em torno da miscigenação? Você considera esse discurso harmônico, crítico ou idealizado?
2. Mundinha Araújo menciona que suas falas não tinham “ressonância” na época. O que isso revela sobre o papel do mito da democracia racial no cotidiano?  
De que forma sua vivência desafia a narrativa dominante?
3. Analise a fala de Yedo Ferreira. Como ele explica a forma como o racismo é encoberto nas práticas culturais? Qual é a crítica central feita à elite brasileira?
4. Na Carta de Princípios do MNU, quais são as propostas de transformação apresentadas no documento?
5. Considerando os quatro documentos, responda:
  - Quais disputas narrativas se revelam na interpretação do mito da democracia racial?
  - Que grupos produzem essas narrativas e com quais objetivos?
  - Como esse debate ainda se reflete nas relações raciais do Brasil contemporâneo?



**“O Brasil é a  
mais avançada  
democracia racial  
do mundo.”**

Gilberto Freyre

## 4. O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR



Nilma Lino Gomes. Fontehhmagazine

O conceito de **Movimento Negro Educador**, formulado por **Nilma Lino Gomes**<sup>8</sup>, reconhece o papel formativo do Movimento Negro na história social e política brasileira. Mais do que ator político, esse movimento constitui-se como agente pedagógico ativo, que **educa a sociedade** ao denunciar o racismo, valorizar a cultura afro-brasileira e propor alternativas emancipatórias de existência. Sua ação vai além da escolarização formal: manifesta-se em espaços populares, culturais e religiosos, promovendo o **letramento racial**<sup>9</sup> por meio da oralidade, da arte, da militância e da organização coletiva. Ao construir **pedagogias próprias**, o Movimento Negro ensina modos de ser e de resistir, desafiando estruturas de exclusão e redefinindo o lugar da população negra na sociedade brasileira. É um educador que **intervém, reeduca e propõe novos horizontes** para a sociedade brasileira.

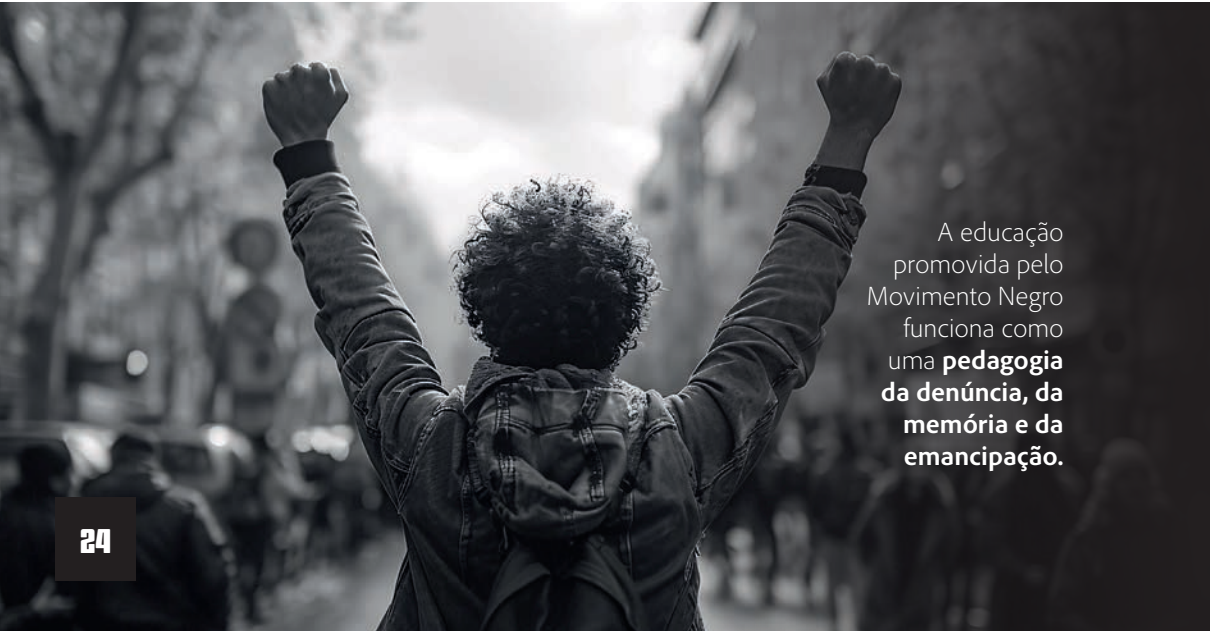
8 Para Saber +: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilma\\_Lino\\_Gomes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilma_Lino_Gomes).

9 Para Saber +: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>.

Ao assumir a condição de educador, o Movimento Negro desenvolve uma ação educativa que se expressa tanto nos **espaços formais de escolarização quanto nos contextos não escolares**, como terreiros, quilombos, movimentos culturais, mídias alternativas e coletivos artísticos. Essa atuação revela-se como um processo de **letramento racial**, no qual a oralidade, a produção literária negra e as ações de militância se articulam como **práticas formativas**. Nesse sentido, a educação promovida pelo Movimento Negro funciona como uma **pedagogia da denúncia, da memória e da emancipação**, que busca desestabilizar os pilares do racismo que historicamente silenciou as vozes negras no Brasil.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a autora inspira-se na **sociologia das ausências e das emergências**, de **Boaventura de Sousa Santos**, ao propor a chamada **pedagogia das ausências e das emergências**. Tal abordagem visa evidenciar os **saberes invisibilizados** pelo conhecimento hegemônico, resgatando os **processos históricos de resistência** da população negra. Ao construir essa pedagogia, o Movimento Negro articula o **conhecimento nascido da luta**, a partir da experiência concreta de enfrentamento das desigualdades raciais.

Entre os principais saberes mobilizados pelo Movimento Negro, destacam-se os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos. Os **saberes identitários** propõem a construção de uma consciência negra positiva, descolonizando as representações depreciativas forjadas durante séculos de escravidão e colonialidade. Os **saberes políticos**, por sua vez, têm sido fundamentais para a formulação e implementação de políticas públicas como a Lei 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial e as ações afirmativas nas universidades e no serviço público. Já os **saberes estético-corpóreos** questionam os padrões eurocêntricos



A educação promovida pelo Movimento Negro funciona como uma **pedagogia da denúncia, da memória e da emancipação**.

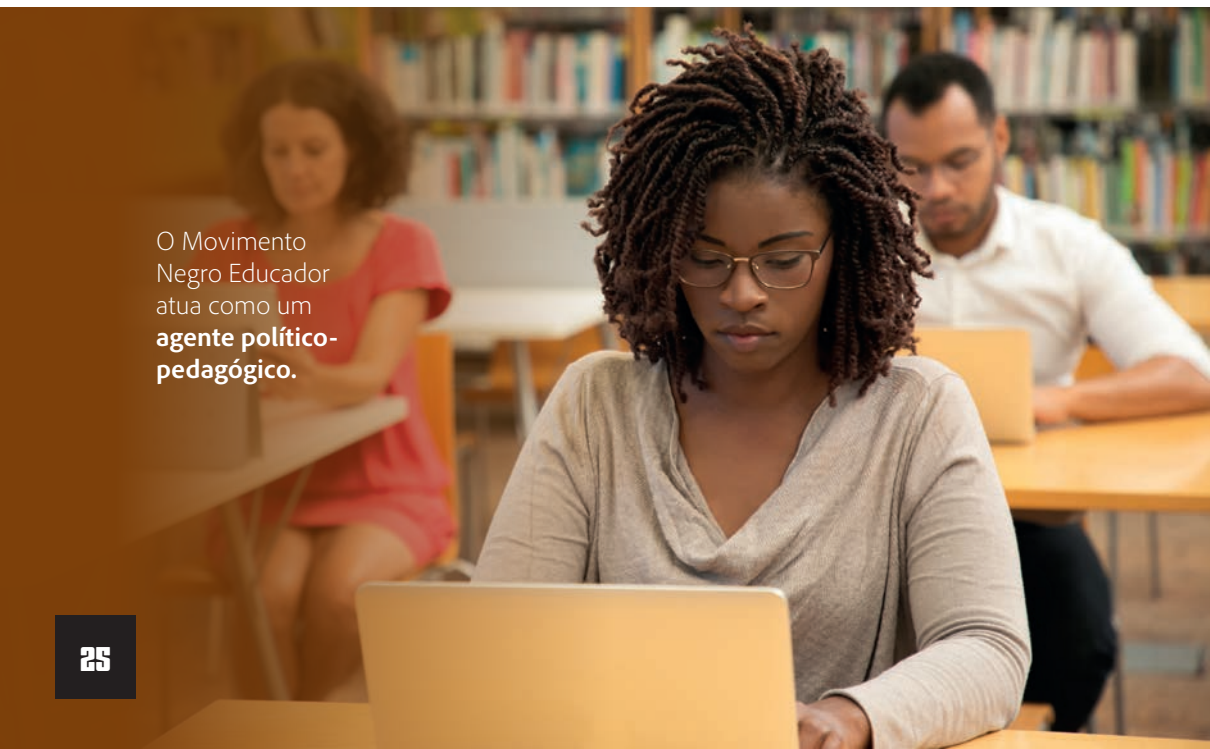
de beleza e corporeidade, afirmando a estética negra como território de disputa simbólica e de afirmação política.

O Movimento Negro Educador atua como um **agente político-pedagógico** que não apenas denuncia as estruturas racistas da sociedade brasileira, mas também propõe e implementa alternativas educativas orientadas pela justiça social, pela equidade racial e pela dignidade humana. Sua pedagogia insurgente redefine os parâmetros do que significa ensinar e aprender no Brasil, **convocando todos os sujeitos da educação** – docentes, discentes, gestores e comunidade – a revisar criticamente a história e o projeto de futuro da nação.

Reconhecer o Movimento Negro como educador implica também reinterpretar a **escola como um espaço em disputa**. Nesse contexto, o **historiador-docente** emerge como **curador** do **letramento histórico e racial**<sup>10</sup>, sendo responsável por criar estratégias pedagógicas que dialoguem com os saberes insurgentes do Movimento Negro. Isso significa construir um currículo que vá além da tradição eurocêntrica, valorizando as trajetórias, as lutas e os legados da população negra. Como argumenta Nilma Gomes, **a implementação de uma educação antirracista demanda não apenas a inclusão de conteúdos afro-brasileiros, mas uma reconfiguração epistêmica que legitime as epistemologias negras como formas legítimas de produção de conhecimento.**

---

10 Para Saber +: <https://www.geledes.org.br/por-um-letramento-historico-e-racial/>



O Movimento Negro Educador atua como um **agente político-pedagógico.**

Portanto, a atuação do professor não se limita à sala de aula, mas estende-se ao **compromisso ético** de dialogar com os saberes produzidos por movimentos sociais, reconhecendo-os como agentes da sua própria história e fontes legítimas de conhecimento histórico e político. Conforme é abordado no livro **Compromissos Éticos da Docência em História**, elaborado pela **ABEH**, o ensino de História exige um posicionamento comprometido com os Direitos Humanos, com o direito à memória e com a desnaturalização das opressões estruturais. Nesse sentido, o docente deve **incorporar em sua prática pedagógica as vozes silenciadas e as lutas históricas da população negra, indígena e das classes subalternizadas**, superando narrativas eurocêntricas e promovendo a valorização dos saberes produzidos nos espaços não hegemônicos. Esse **compromisso ético e pedagógico** transforma o ensino de História em um campo de disputa simbólica, em que o conhecimento escolar é construído com base na justiça social, no respeito à diversidade e na promoção da dignidade humana.



Baixe gratuitamente aqui: [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14)



### Para Aprofundar

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2ª reimpressão. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 11, n. Ed. Especial, 2019. p. 141-162.

GOMES, Nilma Lino. **A força educativa e emancipatória do movimento negro**

**em tempos de fragilidade democrática**. Revista Teias, v. 21, n. 62, 2020. p. 360-371.

BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ABEH. **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

## 5. FASES DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

A trajetória do Movimento Negro no Brasil pode ser analisada por meio da periodização proposta pelo historiador **Petrônio Domingues**<sup>11</sup>, que identifica **três fases** ao longo da história republicana. Essa divisão permite compreender as principais transformações nos discursos raciais, nas estratégias de ação e nas formas de organização do movimento. Ao longo do tempo, observa-se uma mudança significativa nos termos de **autoidentificação**, nos métodos de **resistência** e na **crítica ao mito da democracia racial**, que passa de uma aceitação implícita à sua denúncia sistemática, refletindo o amadurecimento ideológico e político da luta antirracista no Brasil.



Petrônio Domingues. Fonte: Almapreta.

Na **primeira fase (1889–1937)**, o Movimento Negro no Brasil foi caracterizado pela predominância de organizações assistencialistas, culturais e recreativas, como **clubes sociais, grêmios literários, centros musicais, irmandades religiosas e a imprensa negra**. Essas entidades desempenharam papel relevante na construção de espaços de sociabilidade e valorização da identidade negra, ainda que pautadas por discursos moderados, conciliadores e, em muitos casos, pró-mestiçagem. A **Frente Negra Brasileira (FNB)**, fundada em 1931, destacou-se como a principal organização de abrangência nacional. Seu foco estava na instrução, elevação moral e integração social da população negra.

11 Para Saber +: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Petr%C3%B4nio\\_Domingues](https://pt.wikipedia.org/wiki/Petr%C3%B4nio_Domingues).

Na **segunda fase (1945–1964)**, com o fim do Estado Novo, o Movimento Negro passa a assumir um caráter mais politizado e articulado. Surgem entidades como o **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, fundado por **Abdias do Nascimento**, e a **União dos Homens de Cor (UHC)**, que ampliam significativamente a atuação política e cultural do movimento. Ambas as organizações desempenharam um papel fundamental no fortalecimento da consciência racial, na valorização da identidade negra e no combate ao racismo. Essa fase é marcada pela aproximação com partidos políticos progressistas e sindicatos urbanos, embora essas alianças ainda fossem pontuais e limitadas.

Na **terceira fase (1978–2000)**, com a redemocratização, o Movimento Negro assume um caráter mais combativo e politizado. O surgimento do **Movimento Negro Unificado (MNU)**, em 1978, simboliza essa nova etapa, com forte denúncia ao mito da democracia racial e à invisibilização histórica da população negra. O movimento passa a valorizar de forma enfática a identidade negra, promovendo a consciência racial como base da luta por direitos. A articulação entre racismo e estrutura de classes fortalece o caráter antissistêmico da militância, que se traduz em reivindicações por ações afirmativas, inserção em políticas públicas e importantes conquistas institucionais no campo educacional, jurídico e cultural.

A articulação entre **racismo** e **estrutura de classes** fortalece o caráter antissistêmico da **militância**



### Para Aprofundar

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Rio de Janeiro, 2007B. 100-122.

DOMINGUES, P. **Movimento negro e educação**: alguns subsídios históricos. In: MARCON, F.; SOGBOSSI, H. Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007A.

PEREIRA, N. M. **O que se faz em uma aula de História**: pensar sobre a colonialidade do tempo. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018. p. 16-35

**O ensino de História no Brasil: percursos e perspectivas (Kátia Abud)** – Leh UFPel – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iG7ksFU6Amw>

### Quadro Comparativo da Trajetória do Movimento Negro Organizado

MOVIMENTO NEGRO	PRIMEIRA FASE (1889-1937)	SEGUNDA FASE (1945-1964)	TERCEIRA FASE (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de "inclusão"	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de 'direita', nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de 'centro' e de 'direita', nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de autoidentificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção 'oficial' do termo 'negro'. Posteriormente, usa-se, também, o 'afro-brasileiro' e 'afrodescendente'
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política ('negro no poder!'), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial

Métodos de luta	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos 'cívicos' e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos 'acadêmicos' e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o "mito" da democracia racial	Denúncia assistemática do 'mito' da democracia racial	Denúncia assistemática do 'mito' da democracia racial	Denúncia sistemática do 'mito' da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a "cultura negra"	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de rememoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: Domingues, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo. Rio de Janeiro, 2007B, p. 117 a 119.

## 1ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1889-1937)

### • Da República Velha Ao Estado Novo

A **abolição da escravidão** é frequentemente celebrada como um marco de liberdade e justiça no Brasil. No entanto, para a população negra, a liberdade conquistada em 1888 não representou o início de uma era de igualdade, mas sim de **abandono**. Ausente de políticas de integração, o Estado brasileiro marginalizou os libertos, negando-lhes acesso à educação, moradia, terra e condições dignas de trabalho. A repressão continuou de outras formas, com práticas culturais negras sendo criminalizadas e os ex-escravizados sendo estigmatizados como vagabundos. Esse processo não foi apenas negligência; foi um **projeto de exclusão racial** que converteu a liberdade formal em opressão estrutural.

Nesse período, consolidou-se um discurso que classificava o negro como inapto para a modernidade. O racismo foi naturalizado através de estereótipos como o do **negro malandro, vagabundo e dionisíaco**, enquanto o branco era associado à razão, a seriedade e ao progresso. Como afirma **Clóvis Moura**, o negro foi reduzido a uma identidade puramente natural, excluída da civilização. A modernização do Brasil manteve intactas estruturas de poder como o latifúndio, e o **racismo** adaptou-se à nova ordem capitalista como uma **ideologia de controle social**. A narrativa do **branqueamento** e o incentivo à imigração europeia serviram para legitimar a exclusão dos negros do mercado formal de trabalho.

Diante desse cenário, emerge o **associativismo negro** como uma forma de resistência e reconstrução coletiva. Surgem **clubes, grêmios e associações** voltadas à assistência, à educação e à cultura, com atuação também ligada a categorias profissionais como portuários e ferroviários. Essas organizações funcionaram como redes de solidariedade diante da marginalização imposta. A **imprensa negra** tornou-se uma importante ferramenta de denúncia do "preconceito de cor", sendo um canal para expor as injustiças sociais vividas pela população negra em diversas áreas.

A culminância dessa fase se deu com a criação da **Frente Negra Brasileira (FNB)**, em 1931, primeira entidade negra com abrangência nacional e caráter político estruturado. Apesar de seu discurso **assimilacionista** e da defesa de **valores conservadores**, morais e cívicos, a FNB representou um marco na lógica de organização coletiva do negro no Brasil. A entidade promovia cursos, assistência médica e eventos culturais. Ao lado dela, uma série de fatores impulsionaram o engajamento: a diminuição da repressão policial, a início da influência de ideias socialistas, o movimento modernista com a valorização da estética africana e a

decepção com as promessas não cumpridas da Revolução de 1930. Esses fatores catalisaram o fortalecimento do movimento.

No campo da educação, a atuação das entidades negras foi significativa. Domingues aponta que o **combate ao analfabetismo** e a **busca por inclusão educacional** foram pilares fundamentais. Clubes e associações negras criaram escolas, bibliotecas, cursos de alfabetização e promoveram atividades culturais como estratégias para garantir mobilidade social. Havia a crença de que o progresso educacional resultaria em reconhecimento social e diminuição do preconceito racial.

Essa prática educativa tinha dimensão política: significava não apenas aprender a ler, mas reivindicar a dignidade, fortalecer laços ancestrais e combater o racismo pela via do saber. A solidariedade entre os membros dessas organizações simbolizava uma luta coletiva contra o silenciamento histórico. A primeira fase do Movimento Negro Organizado, apesar de suas limitações políticas, constitui uma experiência fundamental de resistência, construção de identidade e busca por cidadania para a população negra no Brasil republicano.

### Associativismo Negro — Clubes Sociais Negros

O associativismo negro, especialmente por meio dos clubes sociais, reflete uma das **estratégias** mais significativas de resistência e **organização** da população negra no pós-abolição. Frente à exclusão e ao racismo estrutural, os clubes surgiram como espaços de amparo, cultura e luta por cidadania. Com raízes no período escravista e intensificados após 1888, esses clubes ofereceram suporte diante das omissões do Estado, promovendo educação, assistência, lazer e a valorização da identidade afro-brasileira.

Após a assinatura da **Lei Áurea em 1888**, a população negra liberta enfrentou o desafio de se inserir em uma sociedade que, apesar de abolir a escravidão, manteve profundas estruturas de exclusão social e racial. Nesse contexto, o associativismo negro surgiu como uma resposta estratégica e coletiva para enfrentar as desigualdades herdadas do período escravista. As primeiras formas organizativas

**O combate ao analfabetismo** e a **busca por inclusão educacional** foram pilares fundamentais dos clubes e associações negras.



incluíram **irmandades religiosas, associações beneficentes, grêmios culturais e clubes recreativos**, onde a população afrodescendente buscava amparo mútuo, oportunidades educacionais e espaços de sociabilidade.



Fonte: Acervo do Museu Treze de Maio. Disponível em: [https://diariosm.com.br/cultura/revista\\_mix/ clube\\_social\\_negro\\_que\\_deu\\_origem\\_ao\\_museu\\_treze\\_de\\_maio\\_completa\\_120\\_anos.504329](https://diariosm.com.br/cultura/revista_mix/ clube_social_negro_que_deu_origem_ao_museu_treze_de_maio_completa_120_anos.504329)

Essas instituições não eram homogêneas, mas refletiam a diversidade de experiências e de projetos políticos da população negra. Alguns grupos se dedicavam à assistência social, enquanto outros assumiam um perfil mais educativo ou reivindicatório. No interior de São Paulo, por exemplo, clubes como o **13 de Maio**, em São Paulo e o **28 de Setembro**, em Minas Gerais conciliavam atividades recreativas com a promoção da alfabetização e da formação política.

Historicamente, os Clubes Sociais Negros se organizaram como **redes de proteção mútua e espaços de politização**. Essas associações visavam à autonomia e à autodeterminação, não apenas como reação ao preconceito, mas também como projeto de vida coletiva. **Florestan Fernandes**, ao tratar da "anomia social" herdada do cativo, mostra que os clubes negros foram respostas organizadas à desorganização imposta pelas elites. Seus associados mantinham um código de vestuário e comportamento que buscava respeito e integração social. A moralidade, a etiqueta e o cuidado estético refletiam o esforço pela inserção social diante dos estigmas impostos pelos valores sociais da elite branca.

O acesso de negros e mestiços aos **clubes de esportes oficiais** era sistematicamente negado. Diante dessa exclusão, surgiram iniciativas de resistência: a população negra criou suas próprias ligas esportivas e campeonatos informais, como a **Liga José do Patrocínio**, em Pelotas, e a **Liga da Canela Preta**, em Porto Alegre. Em São Paulo, entre as décadas de 1920 e 1930, existiram pelo menos **12 clubes negros disputando torneios paralelos**. Essas organizações esportivas também funcionavam como espaços de afirmação identitária e de contestação ao preconceito racial. Os **"Jogos de 13 de Maio"**, disputados entre equipes negras e brancas para celebrar a abolição da escravatura, tornaram-se um marco da luta simbólica contra a segregação.



Vasco da Gama - Campeão do Campeonato Carioca de 1923. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/wp-content/uploads/2016/09/vasco1923.jpg>

Em 1924, o **Vasco da Gama recusou-se a excluir seus atletas negros** para disputar a primeira divisão, destacou-se como **um dos primeiros protestos institucionais contra o racismo no esporte brasileiro**, reforçando o papel do futebol como terreno de resistência dentro da trajetória mais ampla da mobilização negra no Brasil.

O **protagonismo negro no futebol**, ainda que inicialmente marginalizado, abriu caminho para nomes como Leônidas da Silva, Pelé, Garrincha, Jairzinho Romário ou Ronaldinho Gaúcho. Contudo, o racismo nos estádios e na estrutura esportiva permanece. O caso de Vinícius Júnior na Espanha, de outros jogadores em campeonatos América do Sul e no Brasil, ilustram que a luta ainda é necessária.

A **FIFA**, por meio da campanha "**Say No to Racism**", busca sensibilizar torcedores e dirigentes para a importância de eliminar atitudes discriminatórias dentro e fora dos estádios. A **Conmebol**, por sua vez, apresentou a iniciativa "**Basta de Racismo**", com o objetivo de coibir episódios de preconceito nas competições sul-americanas, ampliando sanções contra clubes e torcidas envolvidas em atos racistas. No Brasil, a **CBF** lançou a campanha "**Com Racismo Não Tem Jogo**", afirmando o compromisso de interromper partidas em caso de manifestações preconceituosas.



Sociedade Cultural e Beneficente Floresta Aurora. <https://amarelo.com.br/2022/06/cultura/150-anos-de-floresta-aurora-o-primeiro-clube-negro-do-brasil/>

Os Clubes Sociais Negros promoviam **eventos culturais, assistenciais e recreativos** — bailes, bibliotecas, cursos e celebrações como o dia **13 de maio**. A rigidez nos comportamentos exigidos nos clubes expressava tanto a busca por integração quanto a crítica implícita à marginalização. Embora reproduzissem certos ideais de respeitabilidade impostos pela sociedade branca, os clubes funcionavam como **espaços de reinvenção, resistência simbólica e construção identitária negra**. Essas instituições comunitárias foram respostas a velhas e novas necessidades com a conquista da liberdade, fortalecendo vínculos de solidariedade e autoestima. São também patrimônio cultural, com experiências consolidadas em diversos estados.

O **1º Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras (2006)** reafirmou sua importância e a urgência de reconhecimento por parte de órgãos como o IPHAN. Preservá-los é valorizar uma memória viva de resistência negra no Brasil. Dados recentes do IPHAN indicam que ainda existem **61 clubes negros ativos em seis estados**. A sua permanência comprova sua relevância como espaços de sociabilidade e resistência. Em sala de aula, estudar os Clubes Sociais Negros possibilita uma abordagem crítica sobre o mito da democracia racial e promover os indivíduos e a coletividade negra como agentes da sua própria história. O **quadro** a seguir sintetiza as principais dimensões do associativismo negro no Brasil, destacando suas características, objetivos e ações estratégicas.

CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS	AÇÕES
Resistência Cultural	Enfrentar discriminação e racismo; promover autonomia em espaços sociais.	Organizou clubes e associações para enfrentamento coletivo e resistência política.
Formação da Identidade Racial	Fortalecer a identidade afrodescendente; preservar valores culturais.	Desenvolveu espaços de convivência que celebram e perpetuam tradições culturais afrodescendentes.
Redes Solidárias	Criar redes de apoio mútuo e fortalecer a autoestima e a solidariedade.	Estabeleceu associações de suporte para atender necessidades básicas e promover apoio comunitário.
Resposta à Hierarquia Racial	Desafiar a exclusão racial e criar espaços de representação negra.	Criou clubes sociais, esportivos e culturais que desafiaram as barreiras impostas pela elite branca.
Educação	Promover a inserção social e a história afro-brasileira através da educação.	Implementou atividades educacionais que resgataram a autoestima e formaram consciência histórica.
Cidadania	Combater a exclusão estrutural e lutar por direitos sociais/políticos.	Engajou lideranças na luta por direitos e promoveu assistência social aos necessitados.

## Imprensa Negra

A Imprensa Negra, ativa desde o século XIX, assumiu papel central na **luta por cidadania, representatividade e combate ao racismo**. Mesmo em contextos adversos, deu voz a uma população marginalizada. Seu **marco inaugural** remonta a 1833, com a publicação de *“O Homem de Cor”*, no Rio de Janeiro, considerado o **primeiro periódico** produzido por e para pessoas negras no país. Essa iniciativa pioneira tinha como foco central **denunciar a discriminação racial contra negros livres**, que, mesmo não sendo mais escravizados, continuavam marginalizados nas esferas políticas, econômicas e sociais.

No período **pós-abolição**, especialmente entre as décadas de 1880 e 1930, a imprensa negra consolidou-se como um instrumento fundamental de **denúncia das exclusões impostas aos ex-escravizados**. Títulos como *“A Pátria”*, *“O Progresso”* e *“O Exemplo”* passaram a denunciar a ausência de políticas de inclusão social, o preconceito nas instituições públicas e o racismo cotidiano. Essas publicações questionavam a ideia de uma **liberdade formal sem cidadania plena**, ressaltando as contradições de um Estado que libertou os escravizados, mas os manteve socialmente à margem.

No **século XX**, a imprensa negra diversificou suas estratégias e discursos. Veículos como *“O Menelick”*, *“Clarim d’Alvorada”*, *“A Voz da Raça”* e posteriormente o jornal *“Quilombo”*, editado por **Abdias do Nascimento**, representaram **novas formas de militância**, agora articuladas também com movimentos culturais e sociais. Esses periódicos ampliaram os debates, integrando temas como **identidade, memória histórica, cultura afro-brasileira e direitos civis**. O **caráter educativo** e formador desses jornais foi fundamental para estimular a **auto-organização** e o **letramento político** das comunidades negras.



Primeira Edição do Jornal "A Voz da Raça" 18 de março de 1933. Disponível em: <https://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra/index.php/a-voz-da-raca/a-voz-da-raca-18031933/>

Durante o **Regime Militar (1964-1985)**, a Imprensa Negra enfrentou um contexto de **repressão, censura e perseguição** a lideranças do movimento negro. Muitos veículos de comunicação foram silenciados e diversas publicações foram interrompidas por ação direta dos **órgãos de repressão do Estado**. Além da vigilância sobre os conteúdos publicados, os espaços de sociabilidade negra – como escolas de samba, clubes culturais e associações recreativas – também passaram a ser **monitorados**, pois eram vistos como potenciais focos de articulação política.



Revista *Tição*. 1977. Disponível em: <https://digital.jornaldocomercio.com/jcomercio/2025/02/14/17240e/pdf/14-JV001.pdf>

Mesmo diante desse cenário de autoritarismo, algumas iniciativas conseguiram driblar os mecanismos de censura, como foi o caso da revista **"*Tição*"**, lançada em Porto Alegre em 1977. Esse periódico, considerado uma das vozes mais contundentes do período, abordou de forma direta questões como a **violência policial, a desigualdade racial e as condições de vida da população negra nas periferias urbanas**. Além disso, "*Tição*" foi pioneiro ao incorporar debates sobre a **condição específica das mulheres negras** e a intersecção entre raça, gênero e classe nas formas de opressão vividas no Brasil.

Já no período da **redemocratização**, a imprensa negra brasileira ganhou novo fôlego e diversificou ainda mais suas formas de atuação e expressão. O surgimento de **novas organizações políticas**, como o **Movimento Negro Unificado (MNU)**, fundado em 1978, teve papel decisivo na produção de novos periódicos voltados para a denúncia do racismo e para a luta por direitos sociais, educacionais e culturais. Jornais como "*Vissungo*", "*Pixaim*", "*Voz do Negro*", "*Áfricas Gerais*" e, posteriormente, a

revista “*Raça*”, ampliaram o alcance das pautas negras, articulando debates sobre o **mito da democracia racial, a violência estatal e as políticas de ação afirmativa**. Nesse período, a imprensa negra passou a dialogar com os novos movimentos sociais e com o crescente **campo acadêmico** dedicado aos estudos sobre relações raciais no Brasil. A circulação de jornais, revistas e boletins fortaleceu a formação de uma **consciência negra coletiva**, promovendo o empoderamento político e a visibilidade das lutas históricas do povo negro no cenário nacional.

A Imprensa Negra articula, há mais de 190 anos, uma **pedagogia da resistência**, conectando experiências da diáspora negra e promovendo reflexão coletiva. Esses veículos funcionavam como espaços de expressão e elaboração de estratégias de enfrentamento à exclusão. **Roger Bastide** e **Clóvis Moura** mostram como essa imprensa negra transitava entre o **moralismo assimilacionista** e o **fortalecimento da consciência racial**, refletindo a complexidade de suas posições frente ao Estado e à sociedade branca.

A **Voz da Raça**, jornal da Frente Negra Brasileira, ilustra bem essa ambiguidade: enquanto exaltava o progresso por meio da disciplina e da família, também **apoiava o autoritarismo** do Estado Novo, com referências simbólicas como Zumbi para justificar o respeito ao “Chefe da Nação”. Ainda assim, outras publicações **questionavam a pobreza e clamavam por igualdade racial**. Clóvis Moura destaca como, aos poucos, esses jornais evoluíram para maior **engajamento político**, inclusive apoiando candidaturas negras após 1945. No entanto, enfrentavam **dificuldades financeiras**, sendo sustentados por comunidades com poucos recursos, o que limitava sua longevidade.

A criação do **movimento negro unificado** é marcada por uma manifestação que reuniu milhares de pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo.



A imprensa negra atuava como uma **"tribuna da negritude"**, denunciando a **segregação racial** em escolas, hotéis, clubes, teatros e espaços públicos. Também elaborava códigos de conduta e estéticas de respeitabilidade, articulando elementos da cultura afro-brasileira à luta por dignidade. Segundo Domingues, mesmo sem um programa ideológico definido, esses jornais **fortaleceram a autoidentificação racial** e o sentimento de pertencimento coletivo. O uso de termos como "classe de cor" reforçava vínculos e produzia uma pedagogia racial própria de um Movimento Negro em sua fase inicial.

Na **atualidade**, a imprensa negra se fortaleceu no ambiente digital. Iniciativas como o portal *Alma Preta* (<https://almapreta.com.br>), o *Correio Nagô* (<https://correionago.com.br>), o portal *Geledés* (<https://www.geledes.org.br/>), o projeto *Blogueiras Negras* (<https://blogueirasnegras.org>) atualizam a tradição de denúncia, resistência e produção de uma narrativa própria sobre a realidade da população negra no Brasil. O **Manual de Redação da Alma Preta** foi criado para sistematizar os aprendizados históricos da imprensa negra e estabelecer diretrizes antirracistas para a produção jornalística. O manual propõe novas práticas de linguagem, ética e técnica, visando combater o racismo estrutural e promover uma comunicação comprometida com os direitos humanos. Esses veículos de comunicação têm promovido um **jornalismo decolonial e antirracista**, reafirmando o compromisso histórico de combater o racismo estrutural e oferecer um espaço de escuta e visibilidade às demandas negras.



O **Manual de Redação da Alma Preta** foi criado para sistematizar os aprendizados históricos da imprensa negra e estabelecer diretrizes antirracistas para a produção jornalística.

Disponível para baixar PDF em: <https://almapreta.com.br/images/2023/11/manual-de-redacao-o-jornalismo-antirracista-a-partir-da-experiencia-da-alma-preta.pdf>

## Imprensa negra

### linha do tempo

#### O Homem de Cor / O Mulato (1833)

Rio de Janeiro-RJ. Primeiro jornal da Imprensa Negra no Brasil. Defesa dos direitos de cidadãos de cor livres.

#### O Exemplo (1892)

Um dos mais longevos jornais negros, publicado em Porto Alegre, com foco em educação, lazer e participação política.

#### A Voz da Raça (1933)

São Paulo-SP. Veículo de comunicação da FNB. Marcado por forte atuação política, combateu o mito da democracia racial e reivindicava direitos sociais e políticos.

#### Revista Tição (1977)

Porto Alegre-RS. Publicação feminista e antirracista que denunciou a violência racial e de gênero na ditadura militar.

#### Suplemento Afro-Latino-América do Jornal Versus (1977)

São Paulo-SP. Suplemento combativo, com foco na crítica à democracia racial e cobertura afro-diaspórica.

#### Nêgo - Jornal do MNU (1981)

Salvador-BA. Jornal do Movimento Negro Unificado.

#### Revista Raça (Desde 1996)

São Paulo-SP. Principal revista de grande circulação dedicada à cultura negra e autoestima afro-brasileira.

#### O Homem de Cor/ O Mulato (1833)

Rio de Janeiro-RJ. Primeiro jornal da Imprensa Negra no Brasil. Defesa dos direitos de cidadãos de cor livres.

#### O Homem (1876)

Recife-PE. Defesa de emprego e educação para negros. Uso de poesia e biografias como estratégia.

#### O Clarim da Alvorada (1924)

São Paulo-SP. Periódico pioneiro que articulou consciência política e identidade negra.

#### Quilombo (1948)

Rio de Janeiro-RJ. Veículo de comunicação do TEN. Cultura, educação e direitos civis.

#### SINBA (1977)

Rio de Janeiro-RJ. Jornal da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África. Combativo e antirracista.

#### Jornegro (1978)

São Paulo-SP. Veículo de comunicação da FEABESP e depois do CECAN. Cultura negra e religiões afro-brasileiras.

#### Negritude (1986)

Recife-PE. Boletim informativo do MNU-PE. Promoção das atividades e do pensamento da entidade. Crítica ao Mito da Democracia Racial e valorização da identidade afro-brasileira.

#### Alma Preta (Desde 2015)

Nacional (Plataforma digital dedicada à produção de conteúdo jornalístico com recorte racial, direitos humanos, política, cultura e educação.

## Frente Negra Brasileira (FNB)

A **Frente Negra Brasileira (FNB)**, fundada em 1931, marcou um ponto de inflexão na história do Movimento Negro no Brasil. Foi a **primeira organização** com perfil político e nacional, estruturada para articular coletivamente as **demandas** da população afro-brasileira urbana. A FNB nasceu em São Paulo, principal centro econômico e urbano, onde a exclusão racial era ainda mais visível. Organizada por lideranças que vinham do Centro Cívico Palmares e do jornal Clarim d'Alvorada, a entidade congregava **milhares de associados** e atuava com **departamentos de saúde, educação, lazer e imprensa**.



Grupo posa para foto em frente a sede da delegação da FNB.

Fonte: [iconografiadahistoria.com.br](http://iconografiadahistoria.com.br)

Seu jornal **A Voz da Raça** era o principal instrumento de **comunicação e difusão de ideias**, promovendo um discurso que combinava **valorização racial, moralidade cívica e nacionalismo**. Liderada por **Arlindo Veiga dos Santos** e **José Correia Leite**, a FNB propôs uma inédita estrutura político-partidária negra, e chegou a se transformar em partido em 1936. Apesar disso, sua trajetória foi interrompida pelo Estado Novo em 1937, quando o governo de Getúlio Vargas dissolveu os partidos e desarticulou movimentos sociais, inclusive os de base racial.

A organização inovou ao integrar práticas culturais populares e projetos educacionais com pautas políticas, promovendo **oficinas, assistência médica, apresentações artísticas e cursos profissionalizantes**. Essa combinação ajudou a atrair um público amplo, incluindo **setores mais populares e outros de perfil mais elitizado**. A FNB enfrentou desafios ao tentar unificar essas demandas, inclusive com **tensões ideológicas internas** entre as vertentes mais conservadoras, as progressistas e as socialistas.



Grupo Rosas Negras. Fonte: <https://www.quilombhoje.com.br/blog>

As **mulheres negras** também desempenharam papel essencial na FNB. Departamentos femininos como as **Rosas Negras e a Cruzada Feminina** organizaram eventos culturais e ações beneficentes, embora sua participação política fosse limitada por visões patriarcais predominantes. Havia a sub-representação feminina nos espaços decisórios da entidade, mesmo que as **"frentenegrinas"** tenham sido peças-chave na coesão e manutenção da FNB.

A FNB foi alvo de críticas devido à proximidade de seu presidente com o integralismo e ao lema **"Deus, Pátria, Raça e Família"**, que ressoava ideologias autoritárias. A entidade mantinha inclusive uma milícia, inspirada nos modelos fascistas europeus, e chegou a ser recebida por Vargas, conseguindo **avanços como o fim da proibição de ingresso de negros na Guarda Civil**. Essas contradições revelam as estratégias pragmáticas do movimento negro diante de um cenário político fechado à inclusão racial.

Mesmo dissolvida em 1937, a FNB deixou um legado duradouro: mostrou que a organização negra poderia atuar nacionalmente, influenciar políticas públicas e disputar espaços de poder institucional. A entidade **consolidou um modelo de luta** que integrava cultura, política, assistência social e identitária. Em sala de aula, sua trajetória pode ser abordada como ponto de partida para debates sobre cidadania, nacionalismo, repressão política, feminismo negro e o papel da imprensa.



## Para Aprofundar

NASCIMENTO, Álvaro. **Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão?** O pós-abolição no Ensino de História. A República e a questão do negro no Brasil: Museu da República, Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

SILVA, Mario. **Associativismo Negro.** In: RIOS, F.; SANTOS, M.; RATTS, A. Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ESCOBAR, Giane. **Clubes sociais negros:** lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Santa Maria: UFSM - Dissertação, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Globo, 2008.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2020

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOMES, Flavio. **Negros e política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTOS, Ynaê. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país.** São Paulo: Todavia, 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação**

**feminina na história da luta antirracista no Brasil.** Cadernos Pagu, 2007. P. 345-374.

**Manual de Redação:** O jornalismo antirracista a partir da experiência da Alma Preta. Disponível em: <https://almapreta.com.br/manual-de-redacao/>

**Clubes Sociais Negros do Brasil e Uruguai:** mapeamento, memória e patrimonialização dos espaços de resistência afrogaúchos e afrouruguaios. Disponível em: <https://clubessociaisnegros.com/>

**Imprensa Negra Paulista (USP).** Disponível em: <https://biton.uspnet.usp.br/imprensa-negra/>

NUNES, Caroline.; PAZ, Dandara. **190 anos de imprensa negra: história, luta e legado.** Alma Preta, 2023. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/190-anos-imprensa-negra-historia-luta-legado>

Série **Racismo no Futebol** <https://acervo.cultne.tv/movimentos-sociais/movimento-negro/187/racismo-no-futebol> PEREIRA, N. M. **O que se faz em uma aula de História:** pensar sobre a colonialidade do tempo. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, 2018. p. 16-35

**O ensino de História no Brasil: percursos e perspectivas (Kátia Abud)** – Leh UFPel – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iG7ksFU6Amw>.



## Interpretando Documentos Históricos



### DOCUMENTO 1

#### LIBERDADE UTÓPICA

Isaltino Veiga dos Santos

"Passa-se hoje, mais um aniversário da abolição da escravatura negra no Brasil... e que liberdade, e que abolição... uma liberdade mentirosa, esfacelada e vergonhosa; uma tapeação muito bem engendrada pelos magnatas, e pela falada aristocracia escravocrata brasileira, que ainda hoje por aí andam, com a sua consciência roída pelos remorsos, providos dos crimes *idiondos* que praticaram, com o cinismo torpe dos desumanos. E a raça foi liberta em 13 de Maio de 88, e nós os Negros, dentro do Brasil que é nosso, e que foi construído com o nosso sangue, continuamos escravos. Embora muita gente, queira dizer o contrário, nós os Negros, que testemunhamos isso, afirmamos o que dizemos, e, em boa hora já disse que: O PRECONCEITO DE COR NO BRASIL, SÓ NÓS OS NEGROS O PODEMOS SENTIR".

Jornal A VOZ DA RAÇA. Ano 1 - Nº 9. São Paulo. 13 de maio de 1933

### DOCUMENTO 2

"O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: "Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações" (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo [...] A educação era vista muitas vezes como a principal arma na "cruzada" contra o "preconceito de cor". Os negros deviam estudar, afirmava José Bueno Feliciano, "a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar" (A Voz da Raça, 24 jun. 1933, p. 4). Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo."

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revi. Brasileira de Educação*. p. 517-534. 2008.

1. Com base no **Documento 1**, explique o significado da expressão "liberdade mentirosa" utilizada por Isaltino Veiga dos Santos e relacione-a ao contexto social dos negros após a abolição de 1888?
2. A partir do **Documento 2**, explique como a FNB entendia a função da educação na luta contra o racismo. De que maneira essa proposta de instrução se diferenciava de uma simples escolarização?
3. Os dois documentos discutem o racismo estrutural de maneiras diferentes. Enquanto Isaltino Veiga denuncia o mito da abolição, a FNB aposta na educação como caminho de superação do preconceito. O que essa diferença revela sobre as estratégias do Movimento Negro nos anos 1930?
4. A partir dos dois documentos, discuta como o ativismo negro da década de 1930 contribuiu para a construção de uma consciência racial. Como essa consciência pode ser trabalhada na educação escolar hoje?

## 2ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1945-1964)

### • Da república populista à ditadura militar

Nas décadas de 1930 e 1940, o **mito da democracia racial** foi amplamente disseminado como um discurso de integração cultural e harmonia étnica no Brasil. A **mestiçagem** passou a ser celebrada como símbolo de identidade nacional, incorporando manifestações como o samba e a capoeira ao imaginário da brasilidade. No entanto, essa narrativa  **mascarava desigualdades persistentes**. Leis como a da vadiagem e políticas excludentes do Estado Novo reforçavam a marginalização da população negra, mesmo sob o discurso de valorização da cultura afro-brasileira.

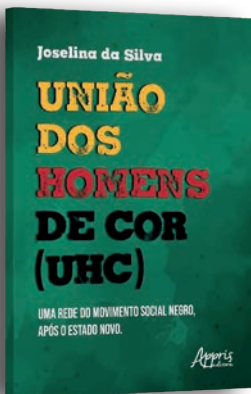
O **Estado Novo (1937-1945)** foi um período marcado pela **repressão violenta às organizações negras**. A **censura e a dissolução** de entidades, como a FNB, inviabilizaram a continuidade da mobilização coletiva. Apesar da exaltação cultural de práticas afrodescendentes, seus protagonistas continuaram sendo perseguidos e criminalizados. A **repressão estatal** inviabilizou manifestações públicas, criando um clima de medo e desarticulação. Para **Florestan Fernandes**, essas organizações eram reações espontâneas ao preconceito de cor, mas se tornaram movimentos sociais que expressavam uma demanda por **inserção na sociedade de classes**.

Segundo Domingues, **a segunda fase do movimento ampliou seu raio de ação**, embora ainda limitado por barreiras políticas e estruturais. A **União dos Homens de Cor (UHC)** destacou-se com ações voltadas para educação, saúde, assistência jurídica e imprensa. Já o **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, liderado por **Abdias do Nascimento**, articulou cultura, política e educação, publicando o jornal *Quilombo* e oferecendo cursos de alfabetização e capacitação profissional. Apesar de seus méritos, essas entidades operaram isoladas, sem apoio institucional amplo.

A **imprensa negra** também ressurgiu como ferramenta de denúncia, com veículos como *Alvorada e Redenção*, que deram visibilidade a violações de direitos. A aprovação da **Lei Afonso Arinos (1951)**, que criminalizava práticas racistas, representou um marco jurídico importante, embora simbólico. Sua aprovação ocorreu apenas após a repercussão internacional do caso de **Katherine Dunham**, uma bailarina negra dos EUA impedida de se hospedar em um hotel no Rio de Janeiro, evidenciando que a resposta do Estado visava mais preservar sua imagem do que enfrentar o racismo estrutural.

A **educação** permaneceu como **eixo central** da luta. A **UHC** e o **TEN** promoveram campanhas educacionais, apoio a estudantes negros, criação de bibliotecas e escolas. A Associação José do Patrocínio e a Associação Cultural do Negro também protagonizaram ações de letramento e formação política. Tais práticas consolidaram a educação como instrumento de resistência e cidadania, articulando-se com os ideais de superação da exclusão histórica da população negra.

### União dos Homens de Cor (UHC)



A partir da década de 1940, o Brasil vivenciou profundas transformações socioeconômicas, impulsionadas pela industrialização e pelas políticas de modernização herdadas do Estado Novo. Embora o discurso oficial propagasse **a ideia de uma "democracia racial"**, a realidade era marcada por **exclusões sistemáticas que marginalizavam a população negra** dos benefícios desse suposto progresso. Foi nesse contexto de contradições sociais que surgiu a **União dos Homens de Cor (UHC)**, fundada em 1943 em Porto Alegre por João Cabral Alves e um grupo de militantes comprometidos com a luta por igualdade racial.

A **UHC** representou **uma das mais importantes expressões da segunda fase** do Movimento Negro brasileiro, caracterizada pela articulação de **estratégias de resistência que uniam assistência social, educação e mobilização política**.

Segundo **Joselina da Silva**, em apenas cinco anos, a entidade ampliou sua atuação para pelo menos **11 estados**, o grupo desenvolveu ações que ultrapassavam o enfrentamento direto ao racismo, promovendo **atividades culturais, cursos de formação e campanhas de conscientização**. Essas iniciativas visavam fortalecer a **autoestima** da população negra e consolidar uma **rede de apoio** comunitário. Ao criar espaços de sociabilidade e de construção identitária, a **UHC tornou-se referência para organizações posteriores**. Sua estrutura organizacional, bastante sofisticada para a época, contava com diretorias estaduais e municipais, com funções distribuídas entre presidência, secretaria e tesouraria, além de uma intensa produção jornalística por meio de seu periódico.

O projeto político da **UHC** tinha como **eixo central a elevação do nível econômico, intelectual e social das pessoas negras em todo o território nacional**. Seu estatuto previa metas ambiciosas, como a erradicação do analfabetismo negro em um prazo de dez anos, a ampliação do acesso à saúde e à moradia e a inserção efetiva da população afrodescendente nos quadros administrativos e políticos do Estado brasileiro. As ações da **UHC** não se limitavam ao assistencialismo: a entidade promovia campanhas educacionais, realizava caravanas solidárias de distribuição de alimentos e medicamentos, e organizava atividades culturais que reafirmavam a identidade e a autoestima negras.

Politicamente, a **UHC** se destacou por adotar uma postura de articulação com lideranças negras influentes, como advogados, jornalistas, médicos e parlamentares, além de manter diálogo com setores do Estado. Essa estratégia, ainda que considerada conciliadora por alguns setores mais radicalizados do Movimento Negro, foi **fundamental para ampliar a visibilidade da pauta antirracista e garantir avanços institucionais**. A **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, promulgada em 1948, tornou-se uma referência importante para os discursos e ações da organização, reforçando o caráter internacionalista das lutas da **UHC**, que se alinhava simbolicamente aos movimentos anticoloniais africanos e às lutas contra a segregação racial nos Estados Unidos.

Outro aspecto notável foi o protagonismo da **UHC** na **construção de uma identidade negra coletiva**. Ao utilizar a imprensa negra como principal canal de comunicação, a entidade contribuiu para a circulação de ideias antirracistas, para o fortalecimento da consciência racial e para a articulação de uma rede nacional de solidariedade entre os afro-brasileiros. A realização de congressos, encontros estaduais e nacionais, além de **parcerias com outras entidades** como o **TEN**, liderado por **Abdias Nascimento**, demonstram a capacidade da **UHC** de integrar diferentes frentes da luta negra.

Apesar das dificuldades financeiras e das barreiras impostas pelo racismo estrutural, a **UHC** permaneceu ativa até a década de 1960, deixando um **legado de organização e resistência** que ecoa nas mobilizações negras posteriores. Seu exemplo revela a complexidade e a pluralidade das estratégias adotadas pelo Movimento Negro brasileiro no século XX, evidenciando que a **luta por cidadania e igualdade racial** foi (e continua sendo) resultado de um esforço coletivo, articulado e historicamente fundamentado.

Valorizar a história da **UHC** nas escolas e nos espaços públicos de memória significa **reconhecer o protagonismo negro na construção da democracia brasileira** e na reivindicação de direitos fundamentais historicamente negados.

### Teatro Experimental do Negro (TEN)

O **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, fundado por **Abdias Nascimento** em 1944 no Rio de Janeiro, constituiu-se como uma das mais relevantes **iniciativas político-culturais** da história do Movimento Negro brasileiro no século XX. Mais do que um grupo teatral, o **TEN** foi um **projeto educacional, social e político** que desafiou as bases estruturais do racismo no Brasil. Surgiu em um contexto de **afirmação do mito da democracia racial**, um discurso amplamente difundido pelo Estado brasileiro no pós-Estado Novo, que  **mascarava as profundas desigualdades raciais** presentes na sociedade. Nesse cenário, o **TEN** emergiu como uma voz dissonante, propondo uma **estética própria** e um discurso centrado no **protagonismo negro** nas artes e na vida pública.

O **TEN** foi um **projeto educacional, social e político** que desafiou as bases estruturais do racismo no Brasil.

**Abdias Nascimento** ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.





Cena teatral: Brutus Jones (Abdias Nascimento) sentado em uma cadeira segurando uma arma com a mão direita mostrando as munições com a esquerda para Smithers (Paulo Costard).

Fonte: ipeafro.org.br

A motivação inicial de **Abdias do Nascimento** foi a constatação da **ausência de atores e personagens negros** nas peças teatrais brasileiras, bem como a **perpetuação de estereótipos racistas** por meio da prática do **blackface**, onde atores brancos representavam personagens negros de forma caricatural e pejorativa. O episódio decisivo que impulsionou **Abdias** foi sua experiência ao assistir, em Lima, no Peru, uma montagem da peça **"O Imperador Jones"**, de **Eugene O'Neill**, encenada por **um ator branco pintado de negro**. Ao retornar ao Brasil, **Abdias transformou sua indignação em ação**, mobilizando intelectuais, operários, estudantes e trabalhadores para **fundar o TEN**.

Desde o início, o grupo assumiu um **caráter formativo**. Além de oferecer  **cursos de interpretação teatral**, o TEN desenvolveu atividades de **alfabetização, cultura geral, história da África e debates políticos**, buscando a **emancipação intelectual** e cultural da população afro-brasileira. O objetivo não era apenas ensinar técnicas cênicas, mas **promover uma descolonização das consciências negras**, estimulando o questionamento crítico das estruturas de poder e a afirmação de uma identidade racial positiva. Nesse sentido, o TEN pode ser compreendido como um espaço de **letramento político e cultural**, que antecipou debates que só seriam institucionalizados décadas depois com as políticas de ações afirmativas.

A estreia da peça “O Imperador Jones”, em 1945, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, foi um **marco histórico**. Pela primeira vez, um **elenco composto exclusivamente por atores negros** ocupava o palco de uma das mais prestigiadas casas de espetáculo do país. Tal evento foi um **grande ato político** de enfrentamento ao racismo institucional, representando uma **ruptura simbólica** com séculos de exclusão cultural. A peça, cedida gratuitamente por Eugene O’Neill, tornou-se um **símbolo da luta por espaço e voz** no cenário cultural brasileiro.



Manifestação do movimento negro brasileiro na década de 1980, com destaque para a luta contra o racismo e a defesa da Lei Afonso Arinos. Fonte: [www.gov.br/palmares](http://www.gov.br/palmares)



Mesa da sessão de encerramento do I Congresso do Negro Brasileiro (Rio — 1950): Jorge Prado Teixeira, Edison Carneiro, Guerreiro Ramos, Hamilton Nogueira (presidente), Ruth de Souza, Milca Cruz, Abdias do Nascimento, e a taquígrafa.

Grupo de participantes ao I Congresso do Negro, vendo-se do centro o Padre Pedro Schoonaker.



Jorge Prado Teixeira (de pé): Edison Carneiro. Guerreiro Ramos. Hamilton Nogueira. Ruth de Sousa. Milca Cruz. Abdias Nascimento e uma taquígrafa. Fonte: Acervo Ipeafro

Além das montagens teatrais, o TEN protagonizou outras ações de grande impacto político. Destaca-se a **Convenção Nacional do Negro**, realizada em 1945 e 1946, que apresentou propostas concretas à Assembleia Constituinte, incluindo a **criminalização da discriminação racial** no Brasil, antecipando em anos a aprovação da futura **Lei Afonso Arinos** (1951).

A produção do jornal **"Quilombo"**, entre 1948 e 1951, também merece atenção, pois serviu como espaço de **articulação e denúncia das práticas discriminatórias**, além de **promover debates** sobre cultura, política e identidade afro-brasileira.



Jornal *Quilombo* (1947).  
 Acesse para ler a edição digitalizada:  
<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>



Teatro Experimental do Negro ensaiando *Sortilégio*, com Abdias Nascimento e Léa Garcia, 1957.  
Fonte: Arquivo Nacional.

A construção de uma **estética teatral negra** foi outro aspecto central do TEN. Inspirado no movimento da **Négritude** e nos ideais **pan-africanistas**, o grupo buscou criar uma dramaturgia própria, que valorizasse os elementos culturais africanos e afro-brasileiros. As peças "**O Filho Pródigo**" de Lúcio Cardoso, "**Aruanda**" de Joaquim Ribeiro, e "**Sortilégio – Mistério Negro**", de autoria do próprio **Abdias**, são exemplos dessa produção dramática comprometida com a **valorização da memória, da espiritualidade e das experiências históricas da população negra**. O TEN também rompeu barreiras estéticas e políticas ao promover **concursos de beleza afrocentrados**, como o "**Cristo Negro**" e o "**Rainha das Mulatas**", com o objetivo de confrontar os padrões eurocêntricos de beleza. A organização de eventos como o **I Congresso do Negro Brasileiro**, em 1950, consolidou o TEN como um importante agente político na luta antirracista.

Contudo, a trajetória do TEN não esteve isenta de desafios. **A falta de financiamento, a censura, as perseguições políticas**, especialmente durante o período da **Ditadura Militar**, e o boicote institucional limitaram suas ações. Em 1961, o grupo **encerrou formalmente suas atividades**, mas seu legado permaneceu. Posteriormente, as ideias e o exemplo do TEN serviram de **inspiração** para outros coletivos artísticos negros, como o **Bando de Teatro Olodum** e o Grupo **NATA** (Núcleo Afro-brasileiro de Teatro de Alagoinhas).

Portanto, o Teatro Experimental do Negro representa um **capítulo fundamental da história do Movimento Negro Organizado no Brasil**. Sua atuação ultrapassou o campo artístico, contribuindo para a formação de uma consciência política e estética afro-brasileira, para a construção de espaços de cidadania e para o fortalecimento da identidade negra. **Relembrar e estudar o TEN** é essencial para a compreensão das estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural e para valorizar o protagonismo negro na cultura nacional.



### Para Aprofundar

SILVA, Joselina. **União dos Homens de Cor (UHC): uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo**. Rio de Janeiro: UERJ (Doutorado em Ciências Sociais), 2005.

SILVA, Joselina. **A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50**. Estudos Afro-Asiáticos, v. 25, 2003. p. 215-235.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos avançados, São Paulo, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **Dramas para negros e prólogo para brancos: antologia de teatro negro-brasileiro**. Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

**IPEAFRO – Seção TEN**. Disponível em <https://ipeafro.org.br/acoes/acervo-ipeafro/secao-ten>

**Enciclopédia Itaú Cultural** <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupos/80428-teatro-experimental-do-negro-ten>



## Interpretando Documentos Históricos



### DOCUMENTO 1

#### 'Sortilégio' de brancos é uma peça do Teatro Negro

"Uma inédita iniciativa teatral, que consistirá na projeção de um filme em pleno palco, onde os artistas (teatrais) serão transformados em meros assistentes de um outro drama (em celulóide), será levada à cena por Abdias Nascimento – fundador do Teatro Experimental do Negro – com a peça "Sortilégio", que aborda claramente o problema do negro integrado numa sociedade branca mal constituída. "Sortilégio", que será encenada no Teatro Municipal a 24 e 25 de agosto, conta a história de um advogado negro, o qual, vítima de uma interrupção do seu próprio atavismo moral, integrou-se numa sociedade branca, casou com uma mulher branca, foi traído, e, por isso, voltou a pensar como os seus antecedentes africanos".

**HISTÓRIA:** Depois da traição, o advogado negro passou a manter-se em contato com os seus. Abandonou a Igreja Católica pela Macumba, trocou os modelos de homens brancos pelos homens negros, foi viver com uma mulher de sua raça. Aos poucos, se foi libertando das ideias acadêmicas e ocidentais, abandonou seu trabalho, que até então exercia com dedicação e esforço, e voltou ao seu mundo de origem.

Jornal *DIÁRIO CARIOCA*. Rio de Janeiro. 10 jul.1957.

### DOCUMENTO 2

"EMANUEL: Tomem seus troços. Com estas tapeações vocês abaixam a cabeça dos negros. Arrancam o orgulho deles. Lincham os coitados por dentro. E eles ficam domésticos... castrados... mansos... bonzinhos de alma branca. Comigo se enganaram. Nada de mordança na minha boca. Imitando vocês que nem macaco. Até hoje fingi que respeitava vocês... que acreditava em vocês. Margarida muito convencida que eu estava fascinado pela brancura dela. Uma honra para mim ser corneado por uma loura. Branca azeda idiota. Tanta presunção e nem percebia que eu estava simulando. Como mulher tu nunca significou nada para mim. Olha: quem tinha nojo era eu. Aquelas coxas amareladas que nem círio de velório me reviravam o estômago. Teu cheiro? Horrível. O pior: teus seis mortos de carne de peixe. E o nosso filho... Lembra-se. Te enganei outra vez. Tu matou para se desforrar da minha cor, não foi? Outro erro teu. Eu não podia armar uma criatura que teria a marca de tudo que renegou. Sonhei com um filho de face escura. Escuridão de noite profunda. Olhos pretos como abismo. Cabelos duros, indomáveis. Pernas talhadas em bronze... punhos de aço para esmagar a hipocrisia do mundo branco. Brancura que nunca mais há de me oprimir, estão ouvindo?"

Trecho da peça *SORTILÉGIO*: Mistério Negro. Teatro Experimental do Negro (TEN). 1959.

1. De acordo com os dois documentos, como a peça "Sortilégio" problematiza o processo de embranquecimento e a negação da identidade negra? Cite elementos que ilustram esse conflito?
2. Qual é a crítica central feita pelo personagem Emanuel no segundo documento? De que forma essa fala representa uma denúncia ao racismo estrutural e ao mito da democracia racial no Brasil?
3. O **documento 1** menciona a mudança de religião e de relações sociais do personagem principal após a traição. Que significado simbólico tem esse retorno às origens africanas na peça? Qual a crítica que a obra faz ao padrão de valores eurocêntricos?
4. Considerando o contexto de produção da peça pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento, explique como o teatro foi utilizado como uma ferramenta de luta política e educativa?

### 3ª FASE DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO (1978-2000)

#### • Do processo de redemocratização à república nova

O **golpe civil-militar de 1964**, ocorrido sob a justificativa de combater o comunismo e a corrupção, instaurou no Brasil uma **nova ordem autoritária**, caracterizada pela **supressão de direitos civis**, pelo **cerceamento das liberdades individuais** e pela violenta **repressão aos movimentos populares**. Inserido nesse contexto de silenciamento político e social, o Movimento Negro brasileiro enfrentou **um dos períodos mais críticos de sua história**, marcado por perseguições, prisões arbitrárias, censura ideológica e **estigmatização de qualquer manifestação de identidade racial**.

A estrutura repressiva do regime, ancorada no **mito da democracia racial**, buscava ocultar a existência do racismo no país. O Estado brasileiro projetava, internamente e para o exterior, a imagem de um **Brasil harmônico e miscigenado**, invisibilizando as desigualdades estruturais que continuavam a **marginalizar a população negra**, especialmente nos grandes centros urbanos, onde a pobreza, a violência e a exclusão social se aprofundaram com o modelo econômico adotado. Como destaca **Lélia Gonzalez**, o período representou um **"silenciamento a ferro e fogo"** dos setores populares, especialmente dos negros.



**Lélia Gonzalez**

Fonte: cfemea.org.br.

Mesmo diante desse cenário de cerceamento, emergiram, durante a década de 1970, **novas formas de resistência negra**, articuladas a partir da produção cultural, da militância comunitária e da mobilização identitária. Entre os exemplos mais emblemáticos dessa rearticulação destacam-se o **Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN)** e o **Movimento Black Rio**.

Fundado em 1971, em São Paulo, o **CECAN** surgiu como uma resposta direta ao contexto repressivo. Idealizado por **Thereza Santos**, militante que transitava entre o TEN e a Juventude Comunista, o CECAN inicialmente se apresentava como uma entidade cultural, evitando posicionamentos políticos explícitos. No entanto, com o tempo, tornou-se um espaço de **formação política, conscientização étnica e afirmação da identidade negra**. A montagem da peça **“E agora... falamos nós”**, que abordava a trajetória histórica da população negra desde a África até a contemporaneidade brasileira, foi um marco dessa fase inicial. Inspirado nas ideias de **Paulo Freire**, o CECAN desenvolveu **práticas educativas de base popular**, promovendo seminários, oficinas e debates sobre consciência racial, negritude e combate ao racismo estrutural.

A partir de 1976, já sob a liderança de **Odacir de Mattos**, o CECAN ampliou sua atuação, incorporando ações voltadas para a **pesquisa científica, a produção bibliográfica e o diálogo com movimentos internacionais**, como os movimentos pan-africanistas e os movimentos negros norte-americanos. Tornou-se um dos principais centros de articulação da militância negra paulista, sendo **um dos espaços fundamentais na gestação do Movimento Negro Unificado (MNU)**.



Fundado em 1971 em São Paulo, por Thereza Santos, o **CECAN** tornou-se um espaço de **formação política, conscientização étnica e afirmação da identidade negra**.

**Thereza Santos** –  
Teatróloga, professora,  
filósofa e militante negra

Paralelamente, uma outra forma de resistência cultural e identitária ganhava força: o Movimento *Black Rio*. Originado nos bailes blacks e nas equipes de som, como a Soul Grand Prix de Dom Filó, o movimento teve como referência estética e política a soul music norte-americana, o funk e o movimento da *Négritude*. Os bailes, realizados nas periferias cariocas, tornaram-se espaços de afirmação da identidade negra, de valorização da estética afrocentrada – com o uso do cabelo *Black Power*, roupas coloridas e linguagem própria – e de construção de laços comunitários.



Baile do Movimento Black com Jovens negros dançando, com roupas estilizadas e penteados *black power*, ao som de soul e funk, afirmando identidade e orgulho racial. Fonte: diariodorio.com

Diante da crescente mobilização da juventude negra, o regime militar reagiu com **ações de monitoramento, repressão e censura**. Documentos revelados pela **Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro (CEV-RJ)** indicam que os serviços de informação do Exército e da Polícia Federal **temiam que os bailes black se transformassem em espaços de articulação política similar aos Panteras Negras**. Lideranças culturais foram **perseguidas, interrogadas e, em alguns casos, detidas** sob acusações infundadas de subversão. As autoridades militares enxergavam nesses espaços uma ameaça à ordem pública, **criminalizando expressões culturais afro-brasileiras**.

A violência institucional também se manifestava em outras dimensões. A **retirada da variável racial do censo de 1970, a censura a pesquisas acadêmicas sobre racismo e o apagamento da presença negra na historiografia oficial** configuraram uma estratégia estatal de negação sistemática da questão racial. A repressão atingiu desde **artistas** como **Tony Tornado e Sandra de Sá** até os **intelectuais negros**, a exemplo de **Abdias do Nascimento**, exilado nos Estados

Unidos, e de **Lélia Gonzalez**, que articulou uma crítica interseccional ao regime, ao destacar a opressão simultânea sofrida por mulheres, negros e trabalhadores.

Ao desafiar o **mito da democracia racial**, ao produzir **contranarrativas de resistência** e ao fortalecer processos de **construção identitária**, o Movimento Negro durante a Ditadura Militar pavimentou o caminho para as conquistas posteriores, como a **fundação do MNU**, e a **institucionalização da luta antirracista**.

## O Movimento Negro Unificado (MNU)

O **Movimento Negro Unificado (MNU)** representa um dos marcos mais significativos da história da luta antirracista no Brasil contemporâneo. Sua criação, oficializada em **7 de julho de 1978**, nas escadarias do Theatro Municipal de São Paulo, foi o resultado de um **processo acumulativo de resistência**, protagonizado por diferentes coletivos negros, organizações culturais e militantes socialistas que, ao longo da década de 1970, buscavam reorganizar as forças do movimento negro diante da repressão promovida pela ditadura civil-militar

A emergência do **MNU** deve ser compreendida como fruto de múltiplas determinações históricas. Por um lado, responde à intensificação da **violência policial e da discriminação racial**, como evidenciado por casos emblemáticos, como o assassinato de **Robson Silveira da Luz**, torturado até a morte em uma delegacia na zona leste de São Paulo, e a **exclusão de jovens negros do Clube de Regatas Tietê**, impedidos de usar a piscina por conta da cor de sua pele. Por outro lado, a fundação do **MNU** também foi impulsionada por um contexto de **mobilização internacional**, influenciado pelas lutas de libertação nacional na África, pelos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos e pelas experiências radicais de resistência negra, como o **Black Panther Party**.



The Black Panther Party. Foto: DAVID FENTON / GETTY



# FOLHA DE S. PAULO

Editor Responsável: Boris Casoy • São Paulo, sábado, 8 de julho de 1978 • Um jornal a serviço do Brasil • Ano 57 • N.º 17.993 • Av. Barão de Limeira, 425 • Cx 5.00

## Estado não dá aumento a residentes

Seteabal a tende às reivindicações

O Estado não concederá nenhum aumento aos médicos ligados à sua rede hospitalar, nem mesmo aos do Hospital do Servidor Público, em greve há oito dias. A decisão foi comunicada, ontem, pelo Palácio dos Bandeirantes, que acrescenta ler o Governo "meios legais de reprimir a greve" e casos médicos licenças em mantê-la. Em função desta decisão, os médicos do Servidor Público afirmaram que continuarão parados, se que uma assembleia deliberar sobre a resposta do Governo. E os médicos e funcionários do Hospital das Clínicas podem paralisar suas atividades, a partir de amanhã de quarta-feira.

**Profêto atende**  
Enquanto isto, os médicos residentes municipais receberam, ontem, do prefeito Otávio Sealda o atendimento total de suas reivindicações. Mas, precipitadamente e por não terem conhecimento da decisão do prefeito, deliberaram continuar em greve até terça-feira, criando uma situação de tensão dentro do movimento. Na Santa Casa e na Clínica de Internação e Medicina do governo do Estado praticamente adormecidos o problema. **PÁG. 9**

## Negros protestam em praça pública



Enquanto a greve e o protesto, os manifestantes levam a "carta à população" e assinam lista com nomes negros.

Cerca de duas mil pessoas — em sua grande maioria negros — concentraram-se ao anoitecer de ontem na praça Mauac de Azevedo, em frente ao Teatro Municipal, tendo em coro unânime uma "carta aberta à população", de protesto contra o racismo no Brasil. Cinco mil cópias da carta foram distribuídas. A concentração nasceu do trabalho de sete entidades negras, que formaram o "Movimento Unificado Contra a Discriminação". Alguns trechos da carta, lida em voz alta: "Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo". Não falaram os gíngos de boiço, direito erguido e punho fechado — a marca do movimento "Black Power", do ECLA. **PÁG. 9**

## Ulisses prefere aguardar

Convenção do MDB só será em agosto

"O MDB deve aguardar um pouco, para se permitir a melhor avaliação da conveniência ou não da candidatura". Com esta afirmativa, o presidente nacional do MDB, Ulisses Guimarães, fez ontem reparos à tese do general Euler Bentes Monteiro de que o partido deve antecipar a indicação do seu candidato à Presidência da República. Ulisses revelou ainda que a Convenção para tratar do assunto se realizará somente em agosto, advertindo porém que, ao se decidir pelo seu emparelhamento na Frente, o partido não se comprometerá a lançar candidato.

A entrevista foi concedida em Manaus, onde ontem a noite realizou-se a segunda concentração da Frente Nacional de Redemocratização, com a presença de aproximadamente 700 pessoas. Além de Ulisses, participaram da manifestação as outras duas grandes figuras da Frente — Magalhães Pinto e Euler Bentes. Ambos deram uma entrevista conjunta à imprensa, durante a qual não conceberam especular e constrangimento mesmo diante de algumas perguntas. **PÁG. 5**

Foto: Agência "Um novo mundo". De Paulo Dels.

Capa do jornal 'Folha de S. Paulo' de 8 de julho de 1978 notícia o ato de lançamento do MNU. Fonte: [brasil.elepaís.com](http://brasil.elepaís.com)

Além disso, o **MNU** nasce como **herdeiro de uma longa tradição de luta do povo negro** no Brasil. Sua fundação **resgata e rearticula elementos de organizações anteriores**, como a FNB e o TEN, sinalizando uma linha de **continuidade histórica** que questiona a falsa ideia de que o movimento negro surge de forma desarticulada. Desde o início, o **MNU rompeu com a narrativa do "mito da democracia racial"**, denunciando as estruturas sistêmicas que perpetuavam a marginalização da população negra. Sua **Carta de Princípios**, elaborada em 1978, é um documento fundamental para a compreensão de sua plataforma política. Nela, o **MNU denuncia de forma explícita** as más condições de vida, o desemprego, a precariedade habitacional, a violência policial, a discriminação no mercado de trabalho e a exploração cultural que afligiam os negros brasileiros. A carta termina com a frase: **POR UM AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL! PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!**

A construção teórica do **MNU** se orientou pela articulação entre as categorias de **raça, classe e gênero**, compreendendo o **racismo como uma estrutura de dominação interligada ao capitalismo** dependente e periférico brasileiro. Tal análise foi fundamental para conectar a luta antirracista a outros movimentos sociais, estabelecendo alianças com sindicatos, partidos de esquerda e movimentos populares. Militantes como **Milton Barbosa, Hamilton Cardoso, Neuza Pereira e Lélia Gonzalez** foram fundamentais para dar ao **MNU** uma **direção política** que integrava as pautas antirracistas com a luta por justiça social e transformação estrutural.

Na prática, o **MNU** inaugurou uma nova forma de militância negra no Brasil, combinando **ações de massa, atos públicos, articulação com a imprensa nacional e internacional**, produção de materiais impressos (como o jornal *Jornegro*) e a formação de núcleos de base nos bairros periféricos, nos espaços culturais e nas universidades. Sua atuação foi, ao mesmo tempo, local e nacional, com a criação de núcleos em diversos estados brasileiros.

Ao longo das décadas seguintes, o **MNU** ampliou sua pauta, sendo protagonista na formulação de reivindicações históricas como:

- A inclusão da **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** nos currículos escolares, consolidada com a aprovação da **Lei 10.639/2003**.
- A criação do **Dia Nacional da Consciência Negra**, celebrado em 20 de novembro, como uma data de memória e resistência, em homenagem a **Zumbi dos Palmares**. Desde 2024, comemorado como **feriado nacional** com a aprovação da **Lei 14.759/2023**.
- A defesa das **cotas raciais no ensino superior e no serviço público**, materializada nas políticas de **ações afirmativas** da década de 2000.
- A luta pelo **reconhecimento e titulação de terras quilombolas**, com forte incidência nos debates da Assembleia Constituinte de 1988, resultando no **artigo 68** das Disposições Transitórias da **Constituição Federal**.



Manifestação de Mulheres do MNU/BA. Fonte: mnuBahia

O **MNU** também foi pioneiro ao integrar a luta racial à **questão de gênero**, com destaque para o papel de **Lélia Gonzalez**, que trouxe a perspectiva do **feminismo negro** para o centro das discussões, evidenciando a **tripla opressão sofrida pelas mulheres negras: de classe, de raça e de gênero**. Essa contribuição foi decisiva para a formação posterior de coletivos como o **Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras**, além de influenciar o debate sobre interseccionalidade na sociedade brasileira.

Outro campo de atuação decisivo do **MNU** foi o enfrentamento ao **genocídio da juventude negra**, denunciando a **seletividade racial das políticas de segurança pública** e o **encarceramento em massa da população negra**. Desde os anos 1980, o movimento denunciava a violência policial e o papel do Estado na reprodução de **um projeto de morte** para a juventude negra, antecipando debates que hoje estão no centro das lutas por direitos humanos.

Por fim, estudar a trajetória do **MNU** em sala de aula significa, sobretudo, promover uma educação antirracista que reconheça os **sujeitos históricos negros como protagonistas na construção de um Brasil mais justo e igualitário**. O **MNU**, como movimento social e agente histórico, permanece como uma das principais referências para a compreensão da luta por direitos, por memória e por dignidade no nosso país.

## Redemocratização do Brasil e o Movimento Negro

A redemocratização do Brasil, materializada na promulgação da **Constituição Federal de 1988**, representou um divisor de águas na história política e social do país. Após 21 anos de regime autoritário, a sociedade brasileira se viu diante de um momento de **abertura política** e de reinvenção das formas de **participação social**. No entanto, a concepção de cidadania produzida naquele contexto estava longe de ser plenamente inclusiva. Para a **população negra**, a nova ordem democrática era, simultaneamente, uma **oportunidade e um desafio**.

O Movimento Negro, articulado desde 1978 através do **MNU** e de outras organizações, compreendeu que a Constituinte seria um **campo estratégico** para disputar os sentidos da nova democracia. O movimento organizou a **Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”**, realizada em 1986. Esse encontro reuniu representantes de mais de 20 estados, consolidando uma plataforma de reivindicações que envolvia desde a **criminalização do racismo até a defesa da liberdade religiosa e cultural**, passando pelo reconhecimento dos **direitos territoriais das comunidades quilombolas**.



<https://www.pucsp.br/cedic/garantias-dos-direitos-sociais-30-anos-da-constituente>



<https://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Foto-Januario-Garcia.png>

Embora a bancada negra na Constituinte fosse reduzida – com destaque para figuras como **Carlos Alberto Caó, Paulo Paim, Benedita da Silva e Edmilson Valentim** – o movimento negro conseguiu algumas vitórias históricas. A mais simbólica foi a **inclusão do racismo como crime inafiançável** e imprescritível no Artigo 5º, inciso XLII, além da incorporação do Artigo 68 do ADCT, que reconheceu os **direitos das comunidades remanescentes de quilombos às suas terras**.

O **Centenário da Abolição**, em 1988, constituiu outro marco simbólico. O Movimento Negro denunciou a **"farsa da abolição"**, afirmando que a abolição de 1888 não havia sido acompanhada por reparações sociais e econômicas. A partir desse momento, o 20 de novembro, **Dia da Consciência Negra**, ganhou força **como contraponto ao 13 de maio**, reforçando a crítica à narrativa da democracia racial.

**Jornal da Marcha**  
São Paulo • outubro de 1995 • 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares

EDITORIAL

**ZUMBI**

**MARCHA CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA.**

**Brásilia, 20 de novembro de 1995**

Executiva Nacional da Marcha

**MANIFESTO ZUMBI DOS PALMARES**  
CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA



Brasília, 20 de novembro de 1995

**Não fiquem esquecidos: seja o apoio do seu próprio comércio e crie uma comissão de apoio à Marcha no seu bairro, na sua escola, no seu local de trabalho!**

Jornal da Marcha – São Paulo – outubro/1995. Fonte: Acervo Socioambiental.org

Durante os anos 1990, o Processo de institucionalização das pautas negras avançou. A **Marcha Zumbi dos Palmares**, em 1995, foi um momento de virada. **Mais de 30 mil pessoas** marcharam até Brasília, entregando ao presidente **Fernando Henrique Cardoso** um documento com 54 reivindicações históricas. **Pela primeira vez**, um presidente da República **reconheceu publicamente a existência do racismo no Brasil**, ainda que mantendo o discurso ambíguo da mestiçagem. A Marcha também consolidou um discurso que combinava raça, classe e território, antecipando debates que, anos depois, culminariam nas políticas de ação afirmativa.

No campo legislativo, a década de 1990 foi marcada pela promulgação da **Lei Caó** (Lei nº 7.716/1989), que regulamentou os **crimes de racismo**, e por uma série de **debates sobre a constitucionalidade das cotas raciais**. O julgamento sobre a constitucionalidade das cotas raciais, concluído em 2012, foi histórico: o Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, **reconheceu** a constitucionalidade das ações afirmativas, redefinindo o princípio da igualdade no Brasil e reconhecendo a **necessidade de ações reparatórias baseadas no critério racial**.

Ao longo desses processos, o **conceito de racismo estrutural** ganhou centralidade no discurso público. A partir dos anos 2010, com o fortalecimento de organizações como o **Instituto de Advocacia Racial**.

**(IARA), a Educafro, a Coalizão Negra por Direitos e o próprio MNU**, o movimento negro passou a disputar com mais intensidade o **campo jurídico**, levando ao STF diversas ações em defesa de direitos constitucionais da população negra. Exemplos disso foram as lutas pela **efetivação do Artigo 68 do ADCT**, que garantiu a **titulação de terras quilombolas**, e as **ADPFs 635 e 973**, que questionaram a política de **segurança pública e a omissão do Estado no enfrentamento ao racismo**.

No campo patrimonial, ações como o tombamento da **Serra da Barriga**, em Alagoas, local do Quilombo dos Palmares e a criação da **Fundação Cultural Palmares** em 1988, que tem como missão **promoção e a proteção do patrimônio cultural afro-brasileiro**, articulando políticas de reconhecimento, preservação e difusão das contribuições históricas, culturais e artísticas da população negra. A FCP atua promovendo mapeamentos culturais, registros de manifestações afro-brasileiras como patrimônio imaterial, reconhecendo as comunidades quilombolas e fomentando iniciativas culturais negras em todo o país.

No início dos anos 2000, o Movimento Negro brasileiro alcançou novas **conquistas institucionais** ao transformar décadas de mobilização social em **políticas públicas** concretas de enfrentamento ao racismo. A aprovação da **Lei 10.639/2003**, que tornou obrigatória a inclusão da **história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**, representou um marco na luta por uma educação antirracista, enfrentando a invisibilização histórica da população negra nos conteúdos escolares.

Paralelamente, a criação da **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)**, em 2003, no âmbito do governo federal, institucionalizou um **espaço de formulação e articulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial**, fortalecendo o diálogo entre o Estado e os

movimentos sociais. Nesse contexto, **a política de cotas raciais** começou a ser implementada de maneira mais sistemática, com destaque para as primeiras experiências em universidades estaduais, como a UERJ, e posteriormente nas instituições federais, como a UNB, culminando na aprovação da **Lei de Cotas (Lei 12.711/2012)**. Outro avanço significativo foi a promulgação do **Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010)**, que consolidou no plano legislativo os **direitos da população negra** em áreas como educação, trabalho, saúde e cultura, **reconhecendo o racismo como um obstáculo histórico à plena cidadania**.

A trajetória histórica do Movimento Negro no Brasil revela uma luta contínua por justiça e igualdade racial. Da resistência nos quilombos à mobilização pela Constituição de 1988, passando pela conquista de políticas afirmativas e pelo fortalecimento da memória afro-brasileira, **as ações do movimento marcaram profundamente o processo de democratização do país**. Este caderno pedagógico buscou apresentar essa trajetória, destacando a busca por integração, as conquistas sociais, a implementação de leis e a institucionalização das demandas do movimento negro. Portanto, este material busca contribuir para promover uma educação antirracista, capaz de problematizar o mito da democracia racial e valorizar as múltiplas contribuições dos povos afro-brasileiros na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.



**Estatuto da Igualdade Racial.**

Disponível para baixar PDF em:

[https://www2.senado.leg.](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf)

[br/bdsf/bitstream/handle/](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf)

[id/496308/000898128.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf)



## Para Aprofundar

PEREIRA, Amílcar Araújo. **"O mundo negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Rio de Janeiro: UFF (Tese), 2010.

SILVA, Joana Maria. **Centro de Cultura e Arte Negra - Cecan**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PEIXOTO, Luiz Felipe; SEBADELHE, Zé Octávio. **1976: movimento Black Rio**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

NALLI, João Marcos. **Impactos da Ditadura Militar 64 no Movimento Negro**. Anais do Práxis Itinerante, n. 2, 2024.

Curso: **Movimento negro brasileiro contemporâneo** (FFLCH-USP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=89cDyH-f1KFQ&t=4679s>

Série: **Movimento Negro Contemporâneo** <https://acervo.cultnet.tv/movimentos-sociais/movimento-negro/104/movimento-negro-contemporaneo>

Filme: **Marcha das Mulheres Negras em Brasília/DF** (2015) <https://acervo.cultnet.tv/movimentos-sociais/movimento-negro/213/marchas-negras/filme/256/marcha-das-mulheres-negras-2015-brasilia-df>

Documentário: **100 Anos da Abolição** <https://acervo.cultnet.tv/movimentos-sociais/movimento-negro/279/100-anos-da-abolicao>



## Interpretando Documentos Históricos

### DOCUMENTO 1

#### Os tempos negros do Brasil

A história do 20 de novembro começa na Porto Alegre de 1971. Foi naquele ano que surgiu o grupo Palmares, formado por quatro universitários negros gaúchos: Oliveira Silveira, Antônio Carlos Côrtes, Ilmo da Silva e Vilmar Nunes. Os quatro se incomodavam com a maneira como a historiografia oficial, especialmente naqueles anos de ditadura militar, retratava o fim da escravidão no Brasil. A visão mais propagada nos livros da época dava destaque ao papel da princesa Isabel como uma espécie de "redentora". E tratava a população negra como uma beneficiária passiva da abolição [...] No dia 13 de maio de 1988, cem anos após a abolição da escravidão no Brasil, o MNU lançou o slogan "A princesa esqueceu de assinar nossa carteira de trabalho". A intenção era apontar como, um século depois da abolição, a população negra brasileira era alvo do racismo, que se traduzia em salários menores e piores condições de vida de maneira geral. Na leitura do MNU, a abolição fora curta e incompleta.

Disponível em: <https://www.brasilledireitos.org.br/atualidades/consciencia-negra-qual-a-origem-da-data-celebrada-em-20-de-novembro/>

Grupo Palmares, de Porto Alegre e a afirmação do Dia da Consciência Negra. (1960-1970). Fonte: Google Arts & Culture



## DOCUMENTO 2

---

"Hoje estamos unidos, dia da morte do grande líder negro Zumbi em uma luta de reconstrução da sociedade brasileira, apontando para uma nova ordem onde haja participação real e justa do negro, uma vez que somos os mais oprimidos dos oprimidos..." Este é um trecho do manifesto do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), que comemora o 1º Dia da Consciência Negra, o 20 de novembro de 1695, dia da morte de Zumbi.

Jornal FOLHA DE SÃO PAULO. Nº 67.76 . Ano 58. 26 /11/ 1978

## DOCUMENTO 3

---

### LEI Nº 14.759, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2023

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA **declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica declarado feriado nacional o dia 20 de novembro, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 21 de dezembro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

**Silvio Luiz de Almeida**

**Anielle Francisco da Silvar**

1. Analisando os documentos apresentados, explique por que o Movimento Negro escolheu o dia 20 de novembro como marco simbólico da luta antirracista no Brasil, em contraposição ao 13 de maio?
2. Identifique e explique duas estratégias utilizadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) e pelo grupo Palmares para combater o racismo e reconfigurar as narrativas históricas no Brasil.?
3. Relacione o conteúdo dos documentos com a conquista recente da Lei nº 14.759/2023, que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra como feriado nacional. Qual a importância dessa medida na luta contra o racismo estrutural no Brasil?
4. Analise de que forma a criação de um feriado nacional no dia 20 de novembro representa uma vitória simbólica e política para o movimento negro brasileiro. Quais desafios ainda persistem em relação à efetiva promoção da igualdade racial?

# 6. LINHA DO TEMPO – TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO

## Século XIX

---

- **1833** – Publicação de *O Homem de Cor*, primeiro jornal da Imprensa Negra no Brasil.
- **1888** – Abolição da escravatura com a assinatura da **Lei Áurea**. Início do processo de marginalização social da população negra.
- **1889** – Proclamação da República. Exclusão dos negros da participação política e da cidadania plena.

## Década de 1890 a 1920

---

- Formação de **clubes sociais negros, grêmios culturais e veículos da Imprensa Negra** em várias cidades do Brasil.
- Expansão da **Imprensa Negra**, com jornais como *O Progresso*, *A Pátria* e *O Exemplo*.

## 1923 – Caso Vasco da Gama:

---

- Recusa do clube em excluir atletas negros do time. Importante marco na luta contra o racismo no esporte.

## 1931 – Fundação da Frente Negra Brasileira (FNB):

---

- Primeira organização negra de abrangência nacional.
- Atuação em áreas como educação, assistência social e cultura.

### **1933 – Lançamento do jornal “A Voz da Raça”, órgão oficial da FNB.**

---

---

### **1937 – Dissolução da FNB pelo governo Vargas com a instauração do Estado Novo.**

---

---

### **1943 – Criação da União dos Homens de Cor (UHC)**

---

---

- Enfoque em direitos civis, cidadania e denúncia da exclusão racial.

### **1944 – Fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento.**

---

---

- Luta pela valorização da identidade negra e combate ao racismo nas artes e na cultura.

### **1951 – Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/1951)**

---

---

- Primeira legislação federal que tipifica como contravenção penal as práticas de discriminação racial em locais públicos

### **1964 – Golpe Militar. Repressão a movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro.**

---

---

### **1977 – Lançamento da revista *Tiçõ*, em Porto Alegre**

---

---

- Pioneira na abordagem interseccional entre racismo, classe e gênero.

### **1978 – Fundação do Movimento Negro Unificado (MNU)**

---

---

- Marco histórico na luta contemporânea.
- Denúncia pública à violência policial e ao mito da democracia racial.
- Escolha do **20 de novembro** como Dia da Consciência Negra, em homenagem a **Zumbi dos Palmares**.

## **1988 – Promulgação da Constituição Federal, que inclui o racismo como crime inafiançável**

---

---

- Intensificação das lutas por ações afirmativas, direitos educacionais e políticas públicas.

## **1988 – Criação da Fundação Cultural Palmares**

---

---

- Primeira instituição pública federal dedicada à preservação e valorização da cultura afro-brasileira.

## **1995 – Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, marco nas reivindicações por políticas de reparação**

---

---

## **2003 – Aprovação da Lei 10.639/2003**

---

---

- Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica.

## **2003 – Decreto 4.887/2003 - Demarcação e Titulação das terras quilombolas (INCRA)**

---

---

## **2008 – Lei 11.645/2008**

---

---

- Amplia a obrigatoriedade, incluindo também a História Indígena.

## **2010 – Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010)**

---

---

## **2012 – Aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012)**

---

---

- Estabelece reserva de vagas para negros nas universidades federais.

## **Desde 2010 – Fortalecimento das mídias negras digitais: Alma Preta, Geledés, Blogueiras Negras, Correio Nagô**

---

---

# 7. O MOVIMENTO NEGRO EM QUESTÕES DE VESTIBULARES E CONCURSOS

## QUESTÃO 01

Ano: 2025 Banca: FGV Órgão: IPHAN Prova: FGV - 2025 - IPHAN - Antropologia

Só que nesse movimento, cuja especificidade é o significante negro, existem divergências, mais ou menos fundas, quanto ao modo de articulação dessa especificidade. Deve o negro assimilar tudo que é eurobranco? Ou só transar o que é afronegro? Ou somas os dois? (...) Os diferentes tipos de resposta a essas questões, e a muitas outras, acabam por remeter a gente a falar de movimentos negros... no Movimento Negro.

**GONZÁLEZ**, Lélia. Movimento ou movimentos negros? In: *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

Assinale a opção que descreve corretamente a posição exposta no trecho acima.

- A. A autêntica militância recusa as perspectivas exclusivistas, favorecendo uma articulação culturalmente aberta.
- B. A diversidade interna do movimento negro é reflexo direto dos processos históricos de mestiçagem no Brasil.
- C. Os impasses conceituais dentro do movimento negro configuram obstáculos estruturais à sua atuação.
- D. A noção de um movimento negro singular é uma construção retórica, sem esteio na sua pluralidade real.
- E. A unidade do movimento negro se configura na própria tensão da pluralidade, e não na uniformidade ideológica.

## QUESTÃO 02

---

**Ano:** 2016 **Banca:** INEP **Órgão:** ENEM **Prova:** INEP - 2016 – ENEM

O Movimento Negro Unificado (MNU) distingue-se do Teatro Experimental do Negro (TEN) por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defende a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional "híbrida", o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que, aos olhos desse movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teriam servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial.

COSTA, S. **Dois Atlânticos:** teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

No texto, são comparadas duas organizações do movimento negro brasileiro, criadas em diferentes contextos históricos: o TEN, em 1944, e o MNU, em 1978. Ao assumir uma postura divergente da do TEN, o MNU pretendia

- A. pressionar o governo brasileiro a decretar a igualdade racial.
- B. denunciar a permanência do racismo nas relações sociais.
- C. contestar a necessidade da igualdade entre negros e brancos.
- D. defender a assimilação do negro por meios não democráticos.
- E. divulgar a ideia da miscigenação como marca da nacionalidade.

## QUESTÃO 03

---

**Ano:** 2015 **Banca:** IF-SC **Órgão:** IF-SC **Prova:** IF-SC - 2015 - IF-SC - Professor - História

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, é oriunda dos esforços de vários segmentos da sociedade que se dedicaram, ao longo da história republicana brasileira, à luta antirracista, em especial ao Movimento Negro. O Movimento Negro caracterizou-se de acordo com as nuances históricas do nosso país. A respeito da trajetória do Movimento Negro no Brasil, todas as alternativas abaixo estão corretas, **EXCETO UMA**, assinale-a.

- A. Com o fim do período militar, o Movimento Negro retomou suas atividades políticas e se tornou um feroz crítico do papel do Estado e da própria esquerda política brasileira em relação ao silenciamento a respeito das demandas da população negra.

- B. A Frente Negra Brasileira representou um avanço na história do Movimento Negro, pois proporcionou uma modificação na estrutura do movimento no que se refere à abrangência, o que favoreceu a sua posterior constituição em partido político.
- C. O Teatro Experimental Negro representou uma grande conquista para a população negra, pois além de abrir espaço para a participação negra nas peças de teatro, teve uma atuação política contra o racismo brasileiro.
- D. O Movimento Negro é representado por um conjunto de organizações que funcionam como entidades políticas, clubes recreativos e associações culturais que visam preservar valores afro-brasileiros.
- E. No início da república brasileira o Movimento Negro foi responsável por ser o porta-voz das demandas da população negra e garantir políticas públicas destinadas à população negra recém-liberta.

#### QUESTÃO 04

**Ano:** 2017 **Banca:** INEP **Órgão:** ENEM **Prova:** INEP - 2017 - ENEM

A luta contra o racismo, no Brasil, tomou um rumo contrário ao imaginário nacional e ao consenso científico, formado a partir dos anos 1930. Por um lado, o Movimento Negro Unificado, assim como as demais organizações negras, priorizaram em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais. O movimento aprofundou, por outro lado, sua política de construção de identidade racial, chamando de "negros" todos aqueles com alguma ascendência africana, e não apenas os "pretos".

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

A estratégia utilizada por esse movimento tinha como objetivo

- A. eliminar privilégios de classe.
- B. alterar injustiças econômicas.
- C. combater discriminações étnicas.
- D. identificar preconceitos religiosos.
- E. reduzir as desigualdades culturais.

## QUESTÃO 05

**Ano:** 2024 **Banca:** FGV **Órgão:** Prefeitura de Vitória - ES **Prova:** FGV - 2024  
– Pref. de Vitória - PEB III - História

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

**GOMES,** Nilma Lino O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 21)

Para analisar o impacto do movimento negro na sociedade brasileira desde os anos 1970, vale destacar que

- A. o movimento negro nos anos 2000 teve na educação uma área de atuação em que influenciou na elaboração de leis que garantissem a inclusão do ensino da história e da cultura afrobrasileira.
- B. após a dissolução do ditadura civil-militar de 1964, o movimento negro considerava a luta institucional inapropriada para encaminhar pautas antirracistas, optando por lutas de caráter econômicas.
- C. o movimento negro nos anos 1970 e 1980 afastou-se de qualquer vinculação político-partidária, priorizando os espaços de atuação na sociedade civil para encaminhar as pautas antirracistas.
- D. o movimento negro restringiu a sua atuação no âmbito da cultura, especialmente na produção musical e teatral após o fim da ditadura civil-militar de 1964, o que contribuiu para a despolitização do movimento.
- E. o movimento negro rompeu relações com os partidos políticos de esquerda nos anos 1970 e 1980, dada a ênfase no debate classista no âmbito do movimento sindical e o pouco espaço político aberto ao debate sobre a questão negra.

## QUESTÃO 06

---

**Ano:** 2019 **Banca:** UFU-MG **Órgão:** UFU-MG **Prova:** UFU-MG - 2019 - UFU-MG - Vestibular - 1º Dia

As desigualdades sociais, étnicas e culturais existentes no Brasil fazem com que exista uma mobilização de grupos, exigindo atendimento às necessidades humanas básicas, garantia de direitos e de deveres iguais. O movimento negro, após anos de debate e de luta por seu reconhecimento e por sua história, passou a ter uma data, 20 de novembro, para que esse debate fosse realizado e para mostrar a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Contudo, o movimento negro ainda possui algumas bandeiras e pautas para realizar. Assinale a alternativa que contém somente reivindicações e pautas desse movimento:

- A. Cotas em universidades públicas, igualdade salarial entre gêneros e acesso igualitário à previdência social.
- B. Redistribuição de terras aos sem-terra, acesso igualitário às escolas e à educação superior e reconhecimento do casamento civil entre homossexuais.
- C. Fim da diferença salarial entre negros e brancos, acesso igualitário às escolas e à educação superior, preservação e reconhecimento da herança cultural afro-brasileira.
- D. Reforma agrária, combate às discriminações de gênero e à exploração do trabalhador urbano.

## QUESTÃO 07

---

**Ano:** 2024 **Banca:** OBJETIVA **Órgão:** Prefeitura de Roque Gonzales - RS **Prova:**

A abolição da escravatura não foi acompanhada pela inserção negra na sociedade. Para tal, surgiram diversos movimentos. Sobre a Frente Negra Brasileira, assinalar a alternativa CORRETA:

- A. Fundada em 1931, a organização era principalmente pautada pela questão da inserção da população negra na política formal, enfocando, assim, suas atuações para a formação de quadros políticos, culminando na sua transformação, em 1936, em um partido político de extrema-esquerda.
- B. A Frente teve uma atuação de larga escala e de extrema importância em São Paulo. Quando estava com um projeto de se espalhar pelo Brasil, acabou sendo censurada pelo governo de Getúlio Vargas, que a proibiu em 1938 e impediu a nacionalização.

- C. A Frente teve importância na criação de cursos visando à inserção no mercado de trabalho e na educação, com projetos de alfabetização e com a fundação de uma escola, o Liceu de Palmares.
- D. Apesar da sua grande relevância sociocultural, as mulheres negras não podiam participar da frente. Não havia nenhum tipo de preocupação com a vida da mulher negra em específico.

## QUESTÃO 08

---

**Ano:** 2010 **Banca:** UFU-MG **Órgão:** UFU-MG **Prova:** UFU-MG - 2010 - UFU-MG - Vestibular - Prova 1

O movimento negro no Brasil, embora exista de fato desde a Colônia, teve seus avanços reais constituídos em políticas públicas a partir dos anos 1990.

Sobre as bandeiras, ações afirmativas e conquistas deste movimento, é **INCORRETO** afirmar que:

- A. tornaram possível a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.
- B. pretendem contribuir para diminuir a distância socioeconômica entre negros e brancos no Brasil e um dos mecanismos para que isso ocorra é a instituição de cotas para negros na universidade.
- C. relacionam-se a um movimento de políticas de identidade étnico-racial que denuncia a democracia racial brasileira como um mito.
- D. pretendem indenizar economicamente os descendentes de escravos negros no Brasil.

## QUESTÃO 09

---

**Ano:** 2023 **Banca:** OBJETIVA **Órgão:** Prefeitura de Paverama - RS **Prova:** Professor – História

Jornais como "O Clarim d'Alvorada", "A Liberdade" e "A Sentinela", criados no Brasil na primeira metade do século XX, no contexto da imprensa negra, evidenciam:

- A. A grande inserção social do negro no século XX.
- B. O espaço dado pela comunicação e pela mídia às pautas da negritude.
- C. O pensamento da Primeira República brasileira, de igualdade e promoção de direitos.
- D. A luta dos movimentos negros pela inserção do negro na sociedade.

## QUESTÃO 10

**Ano:** 2021 **Banca:** INEP **Órgão:** ENEM **Prova:** INEP - 2021 - ENEM

A história do futebol brasileiro contém, ao longo de um século, registros de episódios racistas. Eis o paradoxo: se, de um lado, a atividade futebolística era depreciada aos olhos da "boa sociedade" como profissão destinada aos pobres, negros e marginais, de outro, achava-se investida do poder de representar e projetar a nação em escala mundial. A Copa do Mundo no Brasil, em 1950, viria a se constituir, nesse sentido, em uma rara oportunidade. Contudo, na decisão contra o Uruguai sobreveio o inesperado revés. As crônicas esportivas elegiam o goleiro Barbosa e o defensor Bigode como bodes expiatórios, "descarregando nas costas" dos jogadores os "prejuízos" da derrota. Uma chibata moral, eis a sentença proferida no tribunal dos brancos. Nos anos 1970, por não atender às expectativas normativas suscitadas pelo estereótipo do "bom negro", Paulo César Lima foi classificado como "jogador-problema". Ele esboçava a revolta da chibata no futebol brasileiro. Enquanto Barbosa e Bigode, sem alternativa, suportaram o linchamento moral na derrota de 1950, Paulo César contra-atacava os que pretendiam condená-lo pelo insucesso de 1974. O jogador assumia as cores e as causas defendidas pela esquadra dos pretos em todas as esferas da vida social. "Sinto na pele esse racismo subjacente", revelou à imprensa francesa: "Isto é, ninguém ousa pronunciar a palavra 'racismo'. Mas posso garantir que ele existe, mesmo na Seleção Brasileira". Sua ousadia consistiu em pronunciar a palavra interdita no espaço simbólico do discurso oficial para reafirmar o mito da democracia racial.

Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2019 (adaptado).

O texto atribui o enfraquecimento do mito da democracia racial no futebol à

- A. responsabilização de jogadores negros pela derrota na final da Copa de 1950.
- B. projeção mundial da nação por um esporte antes destinado aos pobres.
- C. depreciação de um esporte associado à marginalidade.
- D. interdição da palavra "racismo" no contexto esportivo.
- E. atitude contestadora de um "jogador-problema".

## QUESTÃO 11

---

Ano: 2014 Banca: INEP Órgão: ENEM Prova: INEP - 2014 - ENEM

### Estatuto da Frente Negra Brasileira (FNB)

Art. 1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.

**Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 4 nov. 1931.

Quando foi fechada pela ditadura do Estado Novo, em 1937, a FNB caracterizava-se como uma organização

- A. política, engajada na luta por direitos sociais para a população negra no Brasil.
- B. beneficente, dedicada ao auxílio dos negros pobres brasileiros depois da abolição.
- C. paramilitar, voltada para o alistamento de negros na luta contra as oligarquias regionais.
- D. democrático-liberal, envolvida na Revolução Constitucionalista conduzida a partir de São Paulo.
- E. internacionalista, ligada à exaltação da identidade das populações africanas em situação de diáspora.

## QUESTÃO 12

---

Ano: 2019 Banca: Colégio Pedro II Órgão: Colégio Pedro II Prova: Professor - Educação Musical

### O orgulho (importado) de ser negro no Brasil: Black Rio

Uma cidade de cultura própria desenvolve-se dentro do Rio. Uma cidade que cresce e assume características muito específicas. Cidade que o Rio, de modo geral, desconhece ou ignora. Ou porque o Rio só sabe reconhecer os uniformes e os clichês, as gírias e os modismos da Zona Sul; ou porque prefere ignorar ou minimizar essa cidade absolutamente singular e destacada, classificando-a no arquivo descompromissado do modismo; ou porque considera mais prudente ignorá-la na sua inquietante realidade. A essa população que não tem samba e feijoada entre as suas manifestações cotidianas e folclóricas. Embora possa até gostar de samba

e feijoada como qualquer estrangeiro gosta. Uma população cujos olhos e cujos interesses voltam-se para modelos nada brasileiros. População que forma uma cidade móvel, cujo centro se desloca permanentemente – ora está em Colégio, onde fica o clube Coleginho, considerado um dos primeiros templos do soul, ora em Irajá, ora em Marechal Hermes ou em Rocha Miranda, ora em Nilópolis ou na Pavuna. Cujos pontos de encontro e de decisão são as calçadas do Grande Rio, em Madureira ou no Calçadão, em Caxias; em Vilar dos Teles ou na Rua Sete de Setembro, no Centro do Rio. Uma cidade cujos habitantes se intitulam a si mesmos de **blacks** ou de **browns**; cujo hino é uma canção de James Brown ou uma música dos Blackbyrds; cuja bíblia é Wattstax, a contrapartida negra de Woodstock; cuja linguagem incorporou palavras como **brother e white**; cuja bandeira traz estampada a figura de James Brown ou de Ruff Thomas; cujo lema é I am somebody; cujo modelo é o negro americano, embora sobre a cópia já se criem originalidades.

FRIAS, L. **Jornal do Brasil**, 17 jul. 1976 (fragmento).

Esse texto é parte de uma reportagem publicada em 17 de julho de 1976 no Caderno B do Jornal do Brasil e que ocupou mais de três páginas inteiras daquele periódico. Ela foi um marco para a black music no Brasil, vinculando o nome Black Rio ao movimento carioca que, em 2018, foi declarado Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Rio de Janeiro.

Sobre o movimento Black Rio, é correto afirmar que

- A. ele chegou ao Brasil no início dos anos 1960, marcando a produção musical de artistas como Tim Maia, Tony Tornado, Gerson King Combo, Carlos Dafé, o Grupo Abolição, de Dom Salvador, e a Banda Black Rio, do saxofonista Oberdan Magalhães, que vai dar o nome ao movimento.
- B. com ele, surgia e espalhava-se pelos subúrbios cariocas um tipo de baile que muito agradava a juventude pobre da cidade, composta na maioria por negros e mestiços. Figura emblemática foi Dom Filó, que, a pedido da diretoria do Clube Renascença, criou um baile que animava o lazer dominical de seus sócios.
- C. os organizadores e animadores dos bailes que marcaram esse movimento nos anos 1970 eram conhecidos como MCs e DJs, sendo o mais famoso deles o DJ Malboro, artista que iniciou o processo de abrasileiramento do gênero, levando-o posteriormente para o exterior.
- D. a chegada do rap, tipo de composição em que a letra é declamada sobre forte base rítmica, e do break, produtos do hip-hop norte-americano, que incluía também o grafitti como forma de manifestação artística, enfraqueceu esse movimento e ofuscou os bailes suburbanos do Rio de Janeiro.

## QUESTÃO 13

**Ano:** 2022 **Banca:** FCC **Órgão:** SEDU-ES **Prova:** Professor MaPB Ensino Fundamental e Médio História

Na história das lutas pelos direitos humanos e pela igualdade racial no Brasil, o Movimento Negro Unificado teve importante papel e foi um movimento social

- A. inspirado em valores religiosos e humanistas, e integrado por afrodescendentes brasileiros, defensores da ideologia da mestiçagem e do nacionalismo negro presente em outros movimentos, como os Panteras Negras, nos anos 1960.
- B. composto por militantes brancos e negros de esquerda, ligados ao Partido Comunista Brasileiro, contra o apartheid racial defendido pelo regime militar.
- C. idealizado em 1988, no clima de redemocratização e composto por jovens afrodescendentes das periferias brasileiras que denunciavam o racismo e se baseavam no movimento hip hop.
- D. criado por intelectuais e universitários negros, nos anos 1940, depois da queda do Estado Novo, período em que Getúlio Vargas havia proibido a Frente Negra Brasileira, acusada de ser comunista e subversiva.
- E. fundado no final dos anos 1970, por militantes negros de esquerda, engajados no combate ao racismo estrutural da sociedade brasileira e ao autoritarismo do regime militar.

## QUESTÃO 14

**Ano:** 2024 **Banca:** FGV **Órgão:** Câmara de Fortaleza - CE **Prova:** FGV - 2024 - Câmara de Fortaleza - CE - Consultor Legislativo - Direitos Humanos

O sucesso do livro "O que é lugar de fala?" da filósofa Djamila Ribeiro gerou o interesse sobre a história do movimento negro e do antirracismo no Brasil.

Sobre esta temática, assinale a afirmativa correta.

- A. O conceito de "lugar de fala" se refere a necessidade de que determinados grupos sociais marginalizados tenham a exclusividade de falar sobre os assuntos referentes as suas vulnerabilidades.
- B. O movimento negro no Brasil é um movimento único, em que a pessoa negra está inserida, tendo em vista sua identidade racial reconhecida pela sociedade.
- C. O feminismo negro reconhece que as lutas feministas e antirracistas são interconectadas e devem ser abordadas de maneira conjunta para criar mudanças sociais significativas.

- D. No ano de 1988, o movimento negro celebrou o centenário da abolição da escravatura, o qual reconheceu a Princesa Isabel como a principal responsável por tal benesse.
- E. O movimento negro, atualmente, defende a necessidade de descon siderar a separação da população brasileira em raças, pois tal atitude fomenta a divisão social e as práticas racistas.

## QUESTÃO 15

**Ano:** 2025 **Banca:** MS CONCURSOS **Órgão:** FCS - MG **Prova:** Professor - Teatro

A Fundação do Teatro Experimental do Negro, em 1944, sob a liderança de Abdias Nascimento, (1914-2011), simbolizou um importante passo artístico-político para o aprofundamento do debate racial no Brasil e para a valorização da cultura afro-brasileira, abrindo caminhos para uma crescente inserção de artistas cênicos negros, nos palcos do país. Segundo Abdias, o TEN buscava sobretudo “[...] a criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira.”

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.º 50, p. 209-224, 2004.

Com base no trecho supracitado, assinale a alternativa que melhor interprete os objetivos estéticos e sociais da dramaturgia almejada pelo grupo.

- A. O TEN buscava uma dramaturgia preocupada tão somente com o passado escravocrata do Brasil.
- B. A dramaturgia desejada pelo grupo seria capaz de discutir a experiência histórica, política e cultural da população negra, ampliando temas, formas e procedimentos criativos.
- C. O TEN buscou conciliar elementos folclóricos e políticos para criar uma dramaturgia que figurasse com extrema precisão os ritos e folguedos afro-brasileiros na cena.
- D. O único objetivo da dramaturgia pretendida pelo TEN é denunciar casos de preconceito racial.
- E. As dramaturgias buscadas pelo grupo deveriam celebrar a diversidade e a harmonia racial no Brasil.

## QUESTÃO 16

**Ano:** 2016 **Banca:** INEP **Órgão:** ENEM **Prova:** INEP - 2016 - ENEM

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.**

Brasília: Ministério da Educação, 2005.

A alteração legal no Brasil contemporâneo descrita no texto é resultado do processo de

- A. aumento da renda nacional.
- B. mobilização do movimento negro.
- C. melhoria da infraestrutura escolar.
- D. ampliação das disciplinas obrigatórias.
- E. politização das universidades públicas.

## QUESTÃO 17

**Ano:** 2017 **Banca:** UPENET/IAUPE **Órgão:** UPE **Prova:** UPENET/IAUPE - 2017 - UPE - Vestibular - 2º Dia

"Você ri da minha roupa / Você ri do meu cabelo/ Você ri da minha pele /Você ri do meu sorriso/ A verdade é que você / Tem sangue crioulo/ Tem cabelo duro/ Sarará Crioulo..." (Olhos Coloridos).

PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima; SEBABELHE, Zé Otávio. 1976 *Movimento Black* Rio. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 89.

Essa música se tornou um dos hinos do movimento chamado Black Rio durante a ditadura civil-militar. Sua letra é uma denúncia sobre a relação do movimento negro com os militares, marcada pela

- A. repressão, levando à prisão e tortura diversos manifestantes.
- B. hostilidade, por ambos lutarem pela hegemonia dos movimentos sociais.
- C. indiferença, pois o movimento negro não foi combativo ao regime vigente.

- D. conciliação, tendo em vista a integração do movimento Black Rio à ditadura.
- E. incitação, fazendo o movimento ser aliado dos militares na caça aos comunistas

## QUESTÃO 18

**Ano:** 2023 **Banca:** EPL **Órgão:** Prefeitura de Santa Rita - PB **Prova:** Psico-pedagogo

"Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro têm possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afrobrasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro."

BRASIL, MEC. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, 2006, p. 20

Sobre o tema, leia as assertivas a seguir:

I - A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 001/2004 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - foram passos importantes rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abriram caminhos para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

II - A alteração na Lei nº 9.394/96, promovida pela Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" são políticas públicas de grande relevância e resultam das reivindicações do Movimento Negro.

III - Mudanças atitudinais dentro da escola tem grande relevância na concretização de uma cultura antirracista e com mais respeito à diversidade: Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos, e não só para as crianças. É correto o que se afirma em:

- A. I, apenas.
- B. II, apenas.
- C. II e III, apenas.
- D. I, II e III.

## QUESTÃO 19

**Ano:** 2025 **Banca:** COMPERVE - UFRN **Órgão:** Prefeitura de Natal - RN **Prova:** Professor de Artes/Teatro

Fundado em 1944, por Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN), tinha como objetivo valorizar o negro e sua cultura através da linguagem teatral. Como proposta pedagógica, suas primeiras ações foram voltadas para uma conscientização racial e, ao invés de uma formação tradicional, a alfabetização se daria por meio de uma iniciação cultural, a partir de leituras de peças teatrais, estudo de outras línguas, aulas de dicção, empostação de voz, declamação e História do Teatro. Vale ressaltar que, nesse primeiro momento, o público-alvo foi composto por operários, empregadas domésticas e pessoas que ainda não tivessem uma profissão definida.

A natureza pedagógica do TEN visava:

- A. ser um veículo de educação popular, destinado à massa trabalhadora, desenvolver estratégias para criar um novo padrão de beleza brasileira por meio da promoção de concursos valorizando a identidade e a estética negra e promover a valorização social do negro por meio de distintas formas de expressão, a saber literatura, poesia, teatro e artes plásticas.
- B. ser um veículo de educação popular, destinado à massa trabalhadora, desenvolver estratégias de políticas públicas para que artistas negros fossem incluídos nas fichas técnicas das produções teatrais e promover a produção de uma dramaturgia escrita por pessoas negras.
- C. oferecer aulas de teatro para a massa trabalhadora tendo como objetivo principal a montagem de espetáculos teatrais de grandes obras dramáticas clássicas e promover a valorização social do negro por meio de distintas formas de expressão, a saber: literatura, poesia, teatro e artes plásticas.
- D. oferecer oficinas de escrita dramática a fim de fomentar o surgimento de dramaturgos (as) negros (as), tendo como principal objetivo expor a realidade brasileira e consolidar uma identidade teatral nacional.

## QUESTÃO 20

**Ano:** 2024 **Banca:** IV - UFG **Órgão:** TJ-AC **Provas:** CS-UFG - Analista Judiciário - Analista de Banco de Dados

Os movimentos sociais são grupos de pessoas que se unem com pautas comuns desejando conquistar direitos relacionados a essas pautas. O teórico francês Alain Touraine diz que os movimentos sociais se definem em três princípios: de identidade, de oposição e de totalidade. O Movimento Negro Unificado tem suas raízes na luta histórica contra a escravidão e seus efeitos, sendo marcado pela defesa

- A. de conquistas no âmbito social, político e econômico e pela luta contra o racismo e suas implicações.
- B. do direito de acesso à terra e luta contra a propriedade privada e contra o marco temporal.
- C. do meio ambiente em sua totalidade (água, solo, flora e fauna) e contra o desmatamento e as queimadas provocadas pelo modelo de sociedade.
- D. de conquistas pelo direito ao trabalho e ao lazer, contra as alterações e as perdas provocadas pela ação de políticas neoliberais.

### GABARITO

1	E
2	B
3	E
4	C
5	A
6	C
7	C
8	D
9	D
10	E
11	A
12	B
13	E

14	C
15	B
16	B
17	A
18	D
19	A
20	A



**Marcondes Silva de Oliveira** é professor efetivo de História da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2014. Atuou na Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, no Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro. Mestre em Ensino de História pelo Programa ProfHistória da Universidade Federal de Goiás (UFG), dedica-se à pesquisa e à prática docente, com foco em educação histórica, relações étnico-raciais e metodologias para o ensino de História.

Esta obra busca subsidiar professores na implementação de práticas educativas transformadoras, valorizando o protagonismo negro na história do Brasil e promovendo o letramento histórico e racial dos estudantes, além de fornecer aos docentes da Educação Básica um material pedagógico e historiográfico que aborde a trajetória do Movimento Negro (MN) no Brasil, destacando suas lutas, conquistas e contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir da análise histórica e da legislação educacional vigente, o material discute os desafios e as possibilidades para a implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar.

O núcleo central é a abordagem sobre o Movimento Negro Organizado, dividida em três fases históricas: o período pós-Abolição (1889–1937), com destaque para a imprensa negra e a Frente Negra Brasileira; o período entre 1945 e 1964, com o surgimento de entidades como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC); e a fase da redemocratização (1978–2000), com ênfase na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e na luta por políticas públicas afirmativas.



[www.parauna.com.br](http://www.parauna.com.br)

