



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)

MARIA JOSÉ LIMA DOS SANTOS

**MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CARTILHA DE AULAS-
OFICINA COM AS OBRAS *QUARTO DE DESPEJO* E *CARTAS A UMA NEGRA***

SÃO CRISTÓVÃO, SE

2026

MARIA JOSÉ LIMA DOS SANTOS

**MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CARTILHA DE AULAS-
OFICINA COM AS OBRAS *QUARTO DE DESPEJO* E *CARTAS A UMA NEGRA***

Dissertação de Mestrado apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Área de Concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa.

SÃO CRISTÓVÃO, SE

2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237m Santos, Maria José Lima dos
Mulheres negras no ensino de História: cartilha de aulas-oficina
com as obras *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra* / Maria José
Lima dos Santos; orientadora Patrícia Rosalba Salvador Moura
Costa. – São Cristóvão, SE, 2026.

136 f.: il.

Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de
Sergipe, 2026.

1. História – Estudo e ensino. 2. Literatura brasileira – Escritores
negros. 3. Mulheres - História. 4. Negras na literatura. 5. Relações
raciais na literatura. 6. Racismo. 7. Escritoras negras. I. Costa,
Patrícia Rosalba Salvador Moura, orient. II. Título.

CDU 94:821.134.3(81)-055.2

MARIA JOSÉ LIMA DOS SANTOS

**MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CARTILHA DE AULAS-
OFICINA COM AS OBRAS *QUARTO DE DESPEJO* E *CARTAS A UMA NEGRA***

Aprovada em: ____/____/____.

Dissertação de Mestrado apresentada para Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa (UFS)
Orientadora

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos (UFS)
Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a Elayne Messias Passos (SEDUC-SE/MEC)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Simone Paixão Rodrigues (UFS)
Examinadora Externa

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um recurso educacional aberto para o ensino de História que contribua para ampliar a visibilidade das mulheres negras. A investigação parte do interesse em compreender a percepção de estudantes da 3ª série do Ensino Médio acerca da ausência de conteúdos referentes a essas sujeitas históricas nas aulas de História. Com esse propósito, o estudo foi realizado com alunos da 3ª série B do Ensino Médio integral do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, localizado em Aracaju, Sergipe. Adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como orientação metodológica. Para a produção dos dados, aplicaram-se dois questionários diagnósticos: um antes e outro após a realização de três aulas-oficinas fundamentadas na proposta metodológica de Isabel Barca (2004). O questionário inicial identificou os marcadores sociais dos/as estudantes e suas percepções sobre o racismo e a ausência das mulheres negras no ensino de História. O questionário final retomou essas questões, com o objetivo de verificar possíveis avanços na compreensão desses conceitos. Para a discussão teórica, foram fundamentais os estudos de Silvio Almeida, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Jörn Rüsen e Peter Lee, entre outros. As aulas-oficinas foram elaboradas a partir das obras literárias *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega, que também inspiraram o recurso educacional da pesquisa: uma cartilha interativa e ilustrada voltada ao trabalho docente. Os resultados evidenciam que os/as estudantes reconhecem a ausência de conteúdos relacionados às mulheres negras no ensino de História. Conclui-se pela necessidade de incorporar a literatura produzida por autoras negras, a fim de ampliar sua visibilidade no ensino da disciplina e contribuir para a construção de uma educação voltada às relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Ensino de História; história das mulheres negras; literatura negra; racismo; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The main objective of this research is to develop an open educational resource for the teaching of History that contributes to increasing the visibility of Black women. The study is based on the interest in understanding the perceptions of third-year high school students regarding the absence of content related to these historical subjects in History classes. To this end, the research was conducted with students from third-year class B of a full-time high school at the Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, located in Aracaju, Sergipe, Brazil. A qualitative approach was adopted, guided by action research as the methodological framework. For data collection, two diagnostic questionnaires were applied: one before and one after the implementation of three workshop classes grounded in the methodological proposal of Isabel Barca (2004). The initial questionnaire identified the students' social markers and their perceptions of racism and the absence of Black women in the teaching of History. The final questionnaire revisited these issues in order to verify possible advances in the understanding of these concepts. The theoretical discussion was supported by the works of Silvio Almeida, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Jörn Rüsen, and Peter Lee, among others. The workshop classes were inspired by the literary works *Quarto de despejo*, by Carolina Maria de Jesus, and *Cartas a uma negra*, by Françoise Ega, which also inspired the educational resource developed in this research: an interactive and illustrated booklet aimed at supporting teaching practices. The results indicate that students recognize the absence of content related to Black women in the teaching of History. The study concludes that there is a need to incorporate literature produced by Black women authors in order to enhance their visibility in History education and contribute to the construction of an education focused on ethnic-racial relations.

Keywords: History teaching; history of black women; black literature; racism; ethnic-racial relations.

Dedico às duas mulheres negras, por muito tempo invisibilizadas pela história oficial, Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, fontes inspiradoras desta pesquisa. Agradeço a elas por não terem se calado diante das opressões de gênero, classe e raça, e por apresentarem a literatura como poderosa voz de resistência.

AGRADECIMENTOS

Nesta seção, deixo que a gratidão fale por mim, suave e profunda, como quem respira alívio após uma travessia. Agradeço, antes de tudo, a Deus, que me sustentou quando o caminho pareceu íngreme. E agradeço também a mim, por não ter recuado diante das dificuldades, por ter encontrado força e por seguir adiante, mesmo quando obstáculos e limitações tentaram me persuadir do contrário.

A doce e forte professora Patrícia Rosalba acolheu meu projeto desde o início, respeitando o que eu almejava para a pesquisa. Recordo-me de um momento de fragilidade, quando fui atingida por uma violência institucional que ameaçou tudo o que eu havia construído. Ela interrompeu seus estudos de pós-doutorado para me ouvir, amparar e encorajar a não desistir do meu espaço de pesquisa, impedindo que eu precisasse recomeçar quando já avançava na pesquisa e na escrita. Acredito que nada acontece por acaso: ser orientada por uma mulher destemida, que investiga gênero e a violência sofrida por mulheres, não foi apenas uma coincidência acadêmica – foi também aprendizado e fortalecimento para enfrentar a ameaça que vivi e me impulsionar a ter coragem para me defender. Sou igualmente grata à sutileza e à sensatez de seu olhar de orientadora, sempre atenciosa, paciente e comprometida.

Ao professor Fábio Alves, membro da Banca de Defesa, expresso minha profunda gratidão. Com olhar apurado e criterioso, leu cada parte deste trabalho como quem decifra caminhos, oferecendo contribuições metodológicas que se tornaram pilares desta dissertação. As aulas da disciplina História do Ensino de História e as orientações durante a qualificação foram decisivas para que este texto ganhasse corpo e direção. Parte dos referenciais teóricos e do percurso metodológico aqui presentes nasceu de suas indicações, que ampliaram meus horizontes e fortaleceram minha escrita.

À professora Maria José Marco, membra da banca de qualificação, sou grata pela leitura sensível e pelas contribuições valiosas que colaboraram para que a escrita pudesse seguir adiante.

À professora Simone Paixão Rodrigues, membra da banca de defesa, amiga que a profissão me trouxe, expresso minha profunda gratidão. Desde sempre a admirei como colega mais experiente, de olhar atento e apurado, que soube me alertar, com generosidade e rigor, sobre os caminhos e os riscos da escrita. Obrigada pela contribuição tão preciosa a este trabalho.

À professora Elayne Messias Passos, membra da banca de defesa, deixo minha sincera gratidão por cada palavra pronunciada. Sua voz encontrou eco no que eu mesma sentia sobre a força dessas duas obras literárias, quando levadas para a sala de aula como prática necessária

de uma educação antirracista. Mais do que isso, suas observações reafirmaram a grandeza de Françoise Ega e Carolina Maria de Jesus como mulheres fundamentais para compreender uma sociedade racista que, tantas vezes, invisibiliza mulheres negras. Muito obrigada por seu olhar sensível, cuidadoso e tão apurado sobre as obras e minha produção.

À professora Marizete Lucini, que, em sua disciplina Seminário de Pesquisa, me auxiliou na elaboração do projeto inicial e me orientou nas primeiras leituras da pesquisa, além de sugerir que eu solicitasse aos discentes a escrita de cartas – uma escolha sensível e profundamente alinhada à temática antirracista – deixo minha sincera gratidão.

A todos/as os/as professores/as do ProfHistória, programa que tem transformado a prática de tantos docentes da educação básica, expresso minha gratidão. Sinto-me honrada por ter sido aluna desse quadro docente que, com rigor, generosidade e compromisso, ampliou meu olhar sobre o ensino de História e fortaleceu meu percurso formativo.

Aos meus pais, porto seguro desde a infância, que nunca deixaram de acreditar nos meus passos, deixo minha gratidão. Minha mãe, Sônia, que, mesmo desejando me ver descansando aos finais de semana – respiro necessário a qualquer pessoa –, ainda assim me apoiava, porque sabia o quanto esse sonho pulsava em mim. Meu pai, José, com sua sensibilidade atenta, sempre encontrava palavras de aconchego, histórias partilhadas entre o café e o jantar, como quem oferece cuidado em forma de presença.

À minha irmã, Luana, e aos meus sobrinhos, Luis Fellipe e Ana Luíza, que tantas vezes foram o impulso que me lembrava por que valia a pena continuar, deixo meu carinho. Guardo com afeto os momentos em que minha sobrinha de dez anos comparava minhas notas às dela, como quem divide conquistas. E as ligações do meu sobrinho, curioso e afetuoso, perguntando como andavam meus estudos, acompanharam-me ao longo do caminho.

Às minhas amigas Adinagruber e Eliana, que me incentivaram a realizar a inscrição para a seleção do mestrado, deixo meu agradecimento mais sincero. Foram fundamentais nessa trajetória, oferecendo apoio constante e palavras de encorajamento. São, para mim, musas de Clio – inspirações que iluminam o ofício da História.

Eliana, minha colega da graduação, a qual a vida me permitiu reencontrar, foi quem me apresentou *Cartas a uma negra*. Com sua erudição literária, aproximou-me de um dos objetos centrais desta pesquisa. À querida Adinagruber, que conheci durante a pandemia no Grupo de Pesquisa Culturas, Identidades e Religiosidades (GPCIR) e que me apresentou ao universo das olimpíadas científicas – a ONHB e a OEHSE – deixo meu profundo reconhecimento. Nunca mais fui a mesma depois delas; quanta bagagem, quanta descoberta. Além disso, sempre que

encontrava tempo livre, Adinagruber lia a cartilha e apontava caminhos para aprimorá-la, gesto pelo qual sou imensamente grata.

E, por falar em GPCIR, foi ele que me incentivou a retomar a vida acadêmica. Foi também por meio do grupo que pude fortalecer meu currículo, com publicações de artigos e produções, para além das vinculadas ao ProfHistória. Sou profundamente grata ao professor Antônio Lindvaldo, meu orientador da graduação, que jamais se esqueceu de mim como aluna e me estendeu a mão para que eu retornasse à pesquisa e ao mundo de Clio. Inclusive, celebrou minha aprovação no mestrado, ainda que estivesse vinculado a outro programa.

A todos/as os/as colegas do grupo, agradeço pelo encorajamento e pela preocupação constante. E deixo um agradecimento especial a Rose – mulher negra potente, cuja força tantas vezes me inspirou a continuar escrevendo esta pesquisa. Em sua determinação, reconheço algo da coragem de Carolina e de Ega.

Também agradeço aos colegas do mestrado; em especial a Andréia, Rosânia, Flávia e Liliane, deixo meu carinho. Vocês foram colo, aconchego e palavras de encorajamento em tantos momentos desta caminhada. Andréia, sempre prestativa e amorosa; Rosânia, acolhedora em cada gesto – não esquecerei que ambas interromperam suas próprias produções para ler a minha e oferecer suas percepções generosas. A opinião dos colegas, quando nasce do cuidado, tem imenso valor. Flávia, companheira com quem dividi angústias e encontrei acalento; e Liliane, com seu ânimo contagiante e seus convites para respirar à beira-mar. Vocês são maravilhosas, e espero levá-las comigo, como companhia afetiva, por toda a vida.

Às amigas de trabalho da educação básica de minha cidade, Ribeirópolis, Meire e Tânia, que me apoiaram desde sempre e me conhecem profundamente, deixo minha eterna gratidão. Também aos amigos que a docência me presenteou – Emerson, Isabella, Marília, Lindnalva e Virgínia – que me apoiaram e me impulsionaram a seguir em frente. À amiga da graduação, Maria Socorro, que sempre acreditou no meu potencial e desejou que eu seguisse para o mestrado, minha gratidão.

Aos colegas do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz (CEDTQ), àqueles que apoiaram minha pesquisa e sempre foram acolhedores comigo – em especial Kelline, André, Clélio, Angleide, Fábio, Paulo e Robson – deixo meu carinho e minha gratidão. São pessoas queridas que sempre guardarei com muito afeto. Quero agradecer também à atual gestora, Janaína, que foi prestativa durante a finalização da pesquisa. Agradeço ainda aos colegas do Centro de Excelência Professor Paulo Freire (CEPPF), em especial Karine, Irene e Walney, com quem compartilhei trocas sobre a vida acadêmica. Gratidão à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) e à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

À CAPES, pela contribuição financeira à pesquisa, e à Universidade Federal de Sergipe, que me acolheu desde a graduação, na especialização e agora no mestrado, minha eterna gratidão.

Por último, aos meus alunos, sujeitos da pesquisa, que, mesmo não sendo mais professora deles, já na reta final do ensino médio, às vésperas do ENEM, acolheram-me com tanto carinho e generosidade, colaborando com a aplicação das oficinas e do questionário, deixo minha gratidão. Vocês são parte da minha história como docente, e essa vivência ficará eternamente guardada em minha memória.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada Frontal do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz.....	55
Figura 2 – Alunos da 3ª série B respondendo ao questionário final.....	58
Figura 3 – Alunos/as da 3ª série B produzindo mapa conceitual de Françoise Ega.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ideias Confusas.....	63
Quadro 2 – Ideias Parciais.....	65
Quadro 3 – Ideias Complexas.....	68
Quadro 4 – Nas aulas da disciplina História, é comum a apresentação de mulheres negras como personagens históricas em algum assunto?.....	70
Quadro 5 – Ideias Parciais Pouco Complexas como sinônimo de preconceito.....	99
Quadro 6 – Ideias Parciais Pouco Complexas como sinônimo de discriminação.....	101
Quadro 7 – Ideias Parciais Pouco Complexas de Racismo como sinônimo individualista....	106
Quadro 8 – Ideias Complexas.....	107
Quadro 9 – Ideias antes e após as oficinas (A).....	109
Quadro 10 – Ideias antes e após as oficinas (B).....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual o local onde você reside?.....	59
Gráfico 2 – Qual a sua faixa etária?.....	60
Gráfico 3 – Como você se autodeclara, ou seja, qual a cor de sua pele?.....	61
Gráfico 4 – Com qual gênero você se identifica?.....	62

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – QRcode Cartilha para o/a aluno/a.....	117
Imagem 2 – QRcode Cartilha para o/a professor/a:	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	APRENDIZAGEM HISTÓRICA E REFLEXÕES SOBRE RACISMO, FEMINISMO NEGRO E A AUSÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
2.1	ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS.....	25
2.2	PENSAR HISTORICAMENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	32
2.3	MARCAS DO RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	37
2.4	HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA.....	41
2.5	INTERSECCIONALIDADE NO COMBATE À INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS.....	46
2.6	POR UMA MUDANÇA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE AS MULHERES NEGRAS.....	47
3	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA E MARCADORES SOCIAIS: O OLHAR DOS/AS ESTUDANTES SOBRE RACISMO E MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	54
4	ROTEIRO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AULAS-OFICINA E A CARTILHA.....	74
4.1	ANÁLISE DO RESULTADO DAS OFICINAS.....	98
4.2	A CARTILHA.....	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação partiu da seguinte inquietação: como os/as estudantes da 3ª série do Ensino Médio percebem a ausência de conteúdos relacionados à temática das mulheres negras no ensino de História e de que modo isso impacta seu processo de formação? Essa inquietação tornou-se mais contundente durante o trabalho com os/as alunos/as da 3ª série B do Ensino Médio em tempo integral do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, constituindo-se como uma lente interpretativa para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas. A pesquisa e seus resultados serviram de base para a elaboração do Recurso Educacional Aberto (REA), uma cartilha com aulas-oficina que abordam os conceitos de racismo e de mulheres negras no ensino de História, tendo como fundamento as obras *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega.

Na trama da História, há vozes que foram silenciadas. Entre elas, estão as mulheres negras, cujas experiências, apagadas por outras configurações normativas e por determinadas formas de organizar o ensino, precisam emergir e ganhar visibilidade. Há, contudo, uma maneira de compreender a disciplina no tempo presente que torna possível trazer à luz percursos por muito tempo ocultos e mantidos à margem. A proposta deste trabalho só se torna viável porque existe um normativo que a sustenta.

Uma das inquietações de minha prática docente é confrontar a história tradicional e compreender de que forma, a partir do meu lugar social, posso contribuir para o florescimento de uma sociedade antirracista. Enquanto professora de História, reconheço a necessidade de promover esse debate em sala de aula, ocupando um espaço no qual disponho de autonomia e da possibilidade de exercer minha capacidade inventiva. Além disso, tenho consciência da dimensão ética e política envolvida na discussão racial e da necessidade de rejeitar a dominação da branquitude, no sentido de deixar de supervalorizá-la. Também compreendo o meu papel no enfrentamento dessas desigualdades. No contexto social da sala de aula, não devo silenciar; ao contrário, posso utilizar esse ambiente para problematizar as questões étnico-raciais (Pinheiro, 2023; Hooks, 2019a).

Diante desse pressuposto, venho buscando inserir tais discussões em minha prática pedagógica. Comecei a cursar licenciatura em História no mesmo ano em que a Lei nº 10.639/2003 foi aprovada, a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Assim, observei que, na grade curricular, constava a disciplina História da África, mas a maior parte do currículo era eurocêntrica. Desse modo, concluí o curso sem me sentir preparada para lecionar as questões étnico-raciais, como

a lei exigia. Essa era uma realidade que não atingia somente a mim, enquanto futura professora da Educação Básica. Trata-se de um fato que ainda perpassa as salas de aula, uma vez que, como afirma Nilma Lino Gomes (2012), muitos/as professores/as não têm formação e não se sentem preparados/as para ministrar aulas sobre a temática.

Já exercendo a prática docente, iniciada em 2009, senti muita dificuldade em encontrar material pedagógico que me auxiliasse na construção de aulas e projetos direcionados ao tema. Muitas das coleções didáticas se limitavam, e ainda se limitam, a representar os negros como escravizados, abordando-os majoritariamente no período da colonização e do Império, destacando-os em posição de subalternidade e não os mostrando de forma positiva, com atuações mais recentes na história (Silva, 2019).

Nessa perspectiva, essa tem sido a minha preocupação no exercício da prática docente, seguindo orientações como as da autora e ativista negra Bell Hooks, que incentiva uma educação como prática libertadora, em que aluno/a e professor/a sejam participantes ativos/as, e não consumidores/as passivos/as. Ao me desprender da configuração de ensino em que prevalece uma única forma de pensamento – a do homem branco –, posso tornar a sala de aula um ambiente democrático, cujo objetivo seja uma pedagogia transformadora que valorize o multiculturalismo (Hooks, 2017).

Concernente ao Ensino de História, Circe Bittencourt (2011) destaca que a disciplina, por seus fundamentos teóricos e metodológicos, contribui para a formação de identidades e para a constituição da cidadania. Nesse sentido, sua importância política e intelectual reside na possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, permitindo ao/à estudante estabelecer relações entre passado e presente, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos e compreender seus desdobramentos no tempo. Os estudos da Educação Histórica reforçam essa perspectiva ao mostrar que essa aprendizagem possibilita aos/às alunos/as interpretar o presente a partir das experiências históricas (Bittencourt, 2011; Fernandes; Dezemone, 2015).

Para além da memorização de fatos e datas, a aprendizagem histórica exige o desenvolvimento da literacia histórica, entendida como a capacidade de ler e pensar historicamente. Esse processo envolve a articulação entre conceitos substantivos, ligados aos conteúdos da disciplina, e conceitos de segunda ordem, relacionados à investigação histórica, como narrativa, interpretação, fontes e evidências. Neste trabalho, racismo e mulheres negras foram abordados como conceitos substantivos, enquanto o uso de fontes históricas favoreceu o pensamento histórico, a capacidade investigativa e a empatia histórica dos/as estudantes, ampliando a compreensão dos sujeitos silenciados e o respeito às diferenças (Mantovani, 2013; Lee, 2001, 2003; Ramos, 2016; Reis, 2020; Aguiar, 2018).

O estado de Sergipe, atendendo ao cumprimento da Lei nº 13.415/2017, de implementação do Novo Ensino Médio, elaborou o Currículo de Sergipe. Ao estabelecer o Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na competência 5 – a respeito do combate a diferentes formas de violências e preconceitos, concernente ao objeto de conhecimento em tela –, salienta que sejam trabalhadas questões como racismo no Brasil, mito da democracia racial, patriarcalismo, modos de vida e condições de vida e trabalho dos africanos escravizados e descendentes, envolvendo as dimensões de gênero, raça e classe (Sergipe, 2022).

Ao tomar como base o Currículo de Sergipe, utilizei, na 3ª série do Ensino Médio, a competência 5 para abordar o tema racismo. Como suporte, fiz uso do livro didático *Conflitos e desigualdades*, que traz a temática do imperialismo e do racismo. Esse livro faz parte da coleção da editora Moderna Plus para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; foi escolhido no ano de 2022 e adotado em todas as unidades de ensino da rede estadual de Sergipe. Ao analisar essa coleção, observei a ausência de mulheres negras como personagens históricas e também que aquelas que aparecem são, em sua maioria, retratadas de forma negativa, como escravizadas ou desempenhando papéis subalternos.

Os estudos sobre a ausência de mulheres negras na história iniciaram-se no Brasil na década de 1970, contextualizados pela segunda onda do movimento feminista. Esta foi marcada pela produção de inúmeras pesquisas sobre gênero e sujeitos subalternos, a fim de inserir as mulheres na história diante do sujeito universal: o homem heterossexual, branco e eurocentrado. Nesse período, surgiram novos movimentos e, com eles, debates intensos sobre as especificidades de raça, classe e gênero, vindo ao cerne as discussões sobre colonialidade de gênero (Rosalen; Pedro, 2023).

As obras *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra* foram mobilizadas nesta pesquisa por abordarem as trajetórias de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, duas mulheres negras postas em condições de subalternidade e atravessadas por raça, classe e gênero. Seus escritos permitem valorizar experiências historicamente marginalizadas e compreender a história a partir de sujeitos invisibilizados pelas narrativas oficiais.

Carolina Maria de Jesus escreveu *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, entre 1955 e 1960, período em que vivia na Favela do Canindé, às margens do rio Tietê, na cidade de São Paulo, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Registrado em vinte cadernos, o diário relata sua condição de mulher pobre, catadora de papel e mãe de três filhos, além de retratar a realidade dos demais moradores da favela. Em 1960, a obra foi publicada com edição

do jornalista Audálio Dantas, que conheceu Carolina ao realizar uma reportagem no Canindé. O livro teve grande repercussão e tornou-se a obra de maior destaque entre os escritos da autora.

A outra autora, Françoise Ega, escreveu *Cartas a uma negra*, entre maio de 1962 e junho de 1964, obra composta por cartas publicadas posteriormente, em 1978. Nascida nas Antilhas, mudou-se para a periferia de Marselha, na França, onde trabalhou como empregada doméstica em casas de família. Inspirada por uma matéria da revista *Paris Match* sobre Carolina Maria de Jesus e *Quarto de despejo*, Ega sentiu-se impulsionada a narrar suas próprias experiências em cartas dirigidas à escritora brasileira. Em sua obra, também denuncia as condições de humilhação e injustiça vividas por outras mulheres antilhanas que migraram para Marselha para trabalhar no serviço doméstico.

Diante das trajetórias de duas mulheres que se entrelaçam pela escrita de suas experiências, e da inspiração de Françoise Ega ao redigir cartas para Carolina Maria de Jesus, nas quais denunciava situações de racismo vividas por ela e por outras mulheres antilhanas, propus a criação de aulas-oficina voltadas à abordagem do racismo. A iniciativa também buscou incentivar os/as estudantes a produzirem mensagens destinadas às autoras, por meio de cartazes digitais e da escrita de cartas. O percurso dessas atividades foi organizado em uma cartilha.

As aulas-oficina se conectam à temática do racismo, que foi trabalhada como tema interdisciplinar pelas disciplinas da área de Ciências Humanas no primeiro semestre do ano de 2025. A disciplina História abordou o assunto ao estudar o imperialismo na primeira unidade¹. Vale destacar que as oficinas não foram aplicadas durante a execução do conteúdo, pois o texto ainda se encontrava em fase inicial de construção, e a proposta precisava passar pela avaliação da banca de qualificação. No entanto, foram aplicadas na quarta unidade do segundo semestre e serviram como conteúdo de revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como o Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz possui dez turmas, todas do Ensino Médio em tempo integral, demonstra preocupação em preparar seus/suas alunos/as para a aprovação no ENEM, com uma média anual de cerca de 20 estudantes aprovados/as em diversos cursos. Diante desse foco, a proposta deste recurso educacional estabeleceu diálogo com as últimas provas de redação do ENEM. As oficinas e as duas obras

¹ Durante a primeira unidade do ano letivo de 2025, período destinado à continuidade da pesquisa, à aplicação das oficinas e à reaplicação do questionário para análise diagnóstica da compreensão conceitual dos alunos, recebi um ataque misógino e de violência institucional no Centro de Excelência Djenal Tavares Queiroz, instituição onde ministrava aulas de História e Sociologia, componentes das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para evitar maiores conflitos e desgastes, optei por permutar para outra instituição da rede estadual de Sergipe, em Aracaju, só conseguindo retornar ao Djenal na quarta unidade do ano letivo de 2025 para finalizar a pesquisa. Como os alunos já não eram mais meus e a aplicação das oficinas não era obrigatória, contei com a colaboração daqueles que se disponibilizaram a contribuir e que reconheceram a relevância do tema para a resolução de possíveis questões e para a produção do texto dissertativo, caso o tema fosse abordado na redação do ENEM.

literárias trabalhadas puderam ser utilizadas como repertório sociocultural nos temas propostos para a redação.

O tema da redação do ENEM de 2021, a saber, “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, dialoga com as obras trabalhadas ao evidenciar a marginalização da população negra. Tanto Carolina Maria de Jesus quanto Françoise Ega denunciam, em seus escritos, formas de desumanização e apagamento social, o que permitiu mobilizar essas obras e textos acadêmicos correlatos como repertório para reflexão e escrita.

De igual forma, a redação do ENEM de 2023, sobre a invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil, dialoga com as oficinas, pois as obras das duas autoras evidenciam o racismo, os maus-tratos e a precarização que atingem, sobretudo, mulheres negras em funções de cuidado, podendo ainda ser articuladas a textos acadêmicos como repertório complementar.

Também, o tema de 2024, “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, conectou-se à proposta da atividade, pois permitiu abordar criticamente o ensino eurocêntrico e universalista presente no currículo escolar. Os fragmentos acadêmicos e as obras de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega indicam que essas autoras devem ser incorporadas positivamente ao currículo, reconhecendo-as como escritoras e agentes de memória histórica, valorizando suas narrativas e experiências.

Além de as oficinas dialogarem com os temas das redações dos últimos cinco anos do ENEM, elas também interagem com algumas questões da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A questão 48 de 2020, por exemplo, trata da inserção feminina em trabalhos precários, problemática que pode ser compreendida com base nas obras estudadas, sobretudo a partir das denúncias de Françoise Ega sobre os maus-tratos sofridos por empregadas domésticas antilhanas na França. A análise desses documentos evidencia que a presença de mulheres negras em ocupações precárias, tanto na realidade social quanto no currículo escolar, expressa a permanência do racismo estrutural.

A questão 70 de 2022 refere-se à discriminação, que se manifesta com maior intensidade no Brasil quando atinge mulheres negras e pobres. Essa questão pode ser explicada a partir do exemplo de Carolina Maria de Jesus, que era pobre, negra, favelada e mãe solteira de três filhos de pais diferentes. Observa-se uma permanência histórica quanto à proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza, sendo maior o percentual de mulheres pardas e pretas sem cônjuge no Brasil.

A questão 50 de 2023 faz uma crítica ao eurocentrismo presente na formação cultural brasileira, apontando a necessidade de reconstruir a história sobre o negro no país, superando a

narrativa centrada na escravidão e trazendo à tona as personalidades negras que foram ocultadas pela história do colonizador. Essa proposta constitui a essência das oficinas, que buscaram descolonizar o currículo. Um dos textos acadêmicos utilizados nelas, escrito pela pesquisadora Janaina Guimarães Silva, aborda exatamente a crítica ao padrão de conhecimento europeu no ensino de História, que exclui de sua narrativa outros sujeitos para além do homem branco.

A questão 54 de 2024 trata do controle do conhecimento e das informações pelos grupos dominantes, que tornam o discurso de pessoas como as mulheres negras irrelevante. As duas obras literárias abordam essa problemática, já que essas duas escritoras negras lutam pelo reconhecimento de suas escritas e verdades, incluindo as denúncias de racismo que sofrem. Essa abordagem está alinhada à proposta das oficinas, que se posicionam contra o ensino tradicional de História, propondo uma reflexão crítica sobre as vozes marginalizadas.

Referente aos objetivos desta pesquisa, apresenta-se o seguinte objetivo geral: desenvolver um recurso educacional aberto para o ensino de História que contribua para ampliar a visibilidade das mulheres negras. Os objetivos específicos são: a) evidenciar, à luz da produção acadêmica, a ausência das mulheres negras no ensino de História, a partir da perspectiva do racismo e da história das mulheres negras; b) categorizar os marcadores sociais com os quais os/as alunos/as se identificam e que atravessam suas identidades e existências socioculturais; c) identificar como os/as estudantes compreendem o racismo e a ausência de mulheres negras no ensino de História; e d) promover a ampliação conceitual dos/as alunos/as acerca do racismo e da história das mulheres negras no ensino de História, por meio de aulas-oficina fundamentadas nas obras *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*.

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como estratégias a realização de aulas-oficina, a aplicação de questionários e a elaboração de uma cartilha como recurso educacional. A investigação foi iniciada em outubro de 2024, com a aplicação de um questionário, por meio da plataforma *Google Forms*, junto aos estudantes da 2ª série C. Essa etapa inicial teve como objetivo compreender como os/as alunos/as percebiam o racismo, a ausência de mulheres negras no ensino de História e os marcadores sociais com os quais se identificavam. A pesquisa foi concluída um ano depois, em outubro de 2025, quando a turma já se encontrava na 3ª série B. Nesse momento, o questionário conceitual foi reaplicado, com perguntas diferentes, porém de mesma natureza analítica, após a realização das oficinas pedagógicas propostas.

O questionário continha perguntas abertas e fechadas, possibilitando tanto a livre expressão das opiniões dos/as estudantes quanto respostas mais objetivas (Lakatos; Marconi, 2017). Sua utilização apresenta vantagens, como economia de tempo, rapidez nas respostas,

menor influência do/a pesquisador/a e maior flexibilidade para o preenchimento, mas também envolve limitações, como questões não respondidas, demora na devolução, incompreensões e incerteza quanto à autoria das respostas (Lakatos; Marconi, 2017).

O trabalho também faz uso do método da pesquisa-ação, por se tratar de uma pesquisa participante, na qual organizei uma ação planejada por meio da realização de oficinas, com a pretensão de ampliar o meu conhecimento e o nível de percepção dos/as alunos/as a partir das situações investigadas. Nela, houve produção de conhecimento, avançando o debate sobre as questões abordadas. Em paralelo à pesquisa, houve a construção de material didático, um recurso educacional (Thiollent, 2011).

Quanto às oficinas, foram realizadas três, embasadas na metodologia de aula-oficina, de Isabel Barca (2004). Nela, o/a professor/a assume o papel de investigador/a social, aprendendo a interpretar o mundo conceitual de seus/suas alunos/as, não para classificá-los/as de imediato em certo/errado, mas para modificar positivamente os conceitos que possuem (Barca, 2004). As oficinas ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2025, junto aos/as alunos/as que estavam cursando a 3ª série B do Ensino Médio em tempo integral. Utilizaram-se as temáticas do racismo e do imperialismo presentes no livro didático e os documentos já citados: as duas obras literárias, um *podcast*, imagens e textos acadêmicos.

No que se refere ao Recurso Educacional Aberto (REA) desta dissertação, foi elaborada uma cartilha com o roteiro das oficinas, destinada a professores interessados em desenvolver aulas sobre a história das mulheres negras a partir das obras *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega. O material é composto por três aulas-oficina, cada uma com duração de quatro horas-aula. A primeira volta-se à compreensão do racismo em *Quarto de despejo*; a segunda aborda a presença das mulheres negras na mesma obra; e a terceira explora ambos os conceitos em *Cartas a uma negra*. As aulas-oficina foram organizadas com temas, objetivos gerais e específicos, competências e habilidades fundamentadas na BNCC, além de metodologias e formas de avaliação.

O Recurso Educacional Aberto reúne materiais multimodais, como QR codes com vídeos, *podcast*, questão do ENEM, modelo de carta inspirado em Djamilia Ribeiro e sites sobre Françoise Ega. Inclui também imagens de Carolina Maria de Jesus, atividades produzidas pelos estudantes e ilustrações de personagens pedagógicos que medeiam e dinamizam o processo formativo. Além disso, apresenta Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega em momentos-chave, acompanhadas de trechos de suas obras.

Em relação à categoria teórica ligada ao ensino de História, no que se refere à aprendizagem histórica, trabalhei com Jörn Rüsen (2001; 2010), Peter Lee (2001; 2003), Márcia

Ramos (2013; 2016) e Maria Schmidt (2014; 2017). Para a discussão do conceito de racismo, tomei como referência as contribuições de Silvio Almeida (2018) e Grada Kilomba (2019). Sobre o feminismo negro, destaquei as autoras Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2019a; 2019b) e Angela Davis (2016). No tocante à ausência de mulheres negras no ensino de História, discuti a questão a partir de Margarete Rago (1995) e Lélia Gonzalez (1988).

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco seções principais, além das referências. A primeira seção apresenta a introdução; a segunda, uma discussão teórica sobre aprendizagem histórica, abordando os conceitos de racismo e a ausência das mulheres negras no ensino de História. Por seu turno, a terceira seção foi dedicada à caracterização do espaço de pesquisa e à análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos/as estudantes, os quais permitiram identificar os marcadores sociais que constroem suas identidades. Essa análise também revelou a compreensão dos/as alunos/as sobre o racismo e a ausência de mulheres negras no ensino da disciplina. Na quarta seção, foi apresentado o roteiro das aulas-oficina, bem como a descrição e a análise de seus resultados com base na progressão da aprendizagem histórica e o recurso educacional de aprendizagem desenvolvido: uma cartilha voltada ao ensino de História a partir de uma perspectiva antirracista. Por fim, na quinta seção, as considerações finais, foram sintetizados os principais resultados e contribuições do estudo.

2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E REFLEXÕES SOBRE RACISMO, FEMINISMO NEGRO E A AUSÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A fim de compreender como os/as estudantes percebem a ausência de mulheres negras nos conteúdos do ensino de História, é necessário, antes, abordar os avanços dessa disciplina e os desafios que ela enfrenta diante da permanência de currículos herdados de séculos passados e da necessidade de conferir maior visibilidade a sujeitos historicamente deixados à margem da sociedade.

Para que o/a leitor/a compreenda esse processo, é importante entender como o racismo foi disseminado em nossa sociedade até a contemporaneidade e quais teorias contribuíram para que ele se tornasse sistêmico. Como não é apenas o racismo que colabora para a invisibilidade das mulheres negras no ensino de História, mas também gênero e classe, o movimento feminista negro, em articulação com o movimento negro, trouxe contribuições importantes para que mudanças ocorressem no currículo escolar, com a inclusão da história de negros e indígenas.

Diante dessas contribuições, da atual configuração normativa e do ensino de História, novas narrativas têm sido incorporadas à sala de aula, como obras literárias escritas por sujeitos pertencentes a grupos colonizados. Tratam-se de narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperiais (Silva, 2023). Elas integram um currículo descolonizado, proposta que busquei seguir nesta dissertação.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS

A partir do final do século XX e do início do XXI, ampliaram-se as demandas de diferentes grupos sociais, em especial do movimento negro, na luta contra o racismo, as diversas formas de exclusão e na reivindicação de políticas e práticas educacionais voltadas ao reconhecimento histórico, cultural e identitário de populações afrodescendentes e indígenas (Silva; Fonseca, 2010). Os Parâmetros Curriculares de História, de 1998, e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, trouxeram mudanças significativas para a educação, por exemplo:

[...] introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação

política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (Bittencourt, 2018, p. 142).

Consoante o texto, a disciplina de História passaria a incorporar novos conteúdos que contemplassem as determinações da Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No ano seguinte, também foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais medidas alteraram a LDB com o objetivo de incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas, além de inserir no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Posteriormente, com a criação da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatório também o ensino de História e Cultura Indígena (Silva; Fonseca, 2010).

Com a obrigatoriedade desse ensino, surgiram novas demandas educacionais, como o aumento de pesquisas acadêmicas sobre as questões étnico-raciais, a produção de materiais didáticos e a formação de professores para trabalhar a temática de forma coerente no espaço escolar. Quanto à formação de professores, de acordo com Souza e Oliveira (2021), ela está ligada à maneira como os cursos de licenciatura em História vêm formando seus discentes. Durante muito tempo, esses cursos mantiveram um currículo organizado de forma cronológica, em uma perspectiva eurocêntrica, com a intenção de abarcar toda a história da humanidade. Para as autoras, essa postura vai de encontro ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) determinam, no sentido de que o professor seja capaz de articular os saberes escolares às práticas sociais. Diante disso, é comum que, nas formações oferecidas aos professores, muitos manifestem despreparo para atuar na Educação Básica (Souza; Oliveira, 2021).

Foi pensando em suplantar esse ensino canônico que houve o crescimento da demanda por pesquisas acadêmicas sobre essa temática. Isso pode ser observado na produção de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA. Por meio da elaboração de recursos educacionais abertos, o programa tem colaborado para o aprimoramento da qualidade do ensino da disciplina na Educação Básica, no sentido de “melhoria na qualidade da formação dos professores e ganho entre os alunos da educação básica, com o afastamento das pedagogias passivas, centradas na transmissão de conteúdos substantivos” (Oliveira; Oliveira, 2020, p. 28,32). No tocante ao tema das mulheres negras no ensino de História, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas no sentido de confrontar o ensino eurocêntrico e favorecer a ampliação da visibilidade dessas mulheres. Além disso, a formulação de projetos

na área étnico-racial tem oferecido suporte à construção de práticas mais inclusivas e comprometidas com a equidade (Pimenta, 2024).

A professora pesquisadora Ana Carolina Pimenta (2024) realizou um levantamento das dissertações produzidas pelo PROFHISTÓRIA sobre o tema das mulheres negras e identificou, até julho de 2024, um total de 30 trabalhos. Esse dado evidencia que o Mestrado Profissional em Ensino de História vem assumindo um papel relevante tanto no atendimento aos normativos anteriormente mencionados quanto na produção de materiais pedagógicos voltados aos/as professores/as da Educação Básica (Pimenta, 2024). Nesse contexto, a proposta apresentada nesta dissertação está em consonância com as diretrizes atuais e se insere no conjunto das produções desenvolvidas no âmbito do PROFHISTÓRIA. Assim, o código disciplinar do século XXI² possibilita a realização desta pesquisa, a qual busca auxiliar o professor no desenvolvimento de aulas sobre mulheres negras, temática ainda pouco contemplada nos livros didáticos de História.

No que se refere à produção de materiais didáticos, esse ainda é um campo que precisa ser ampliado e problematizado, uma vez que o livro didático ainda necessita aprofundar a abordagem das questões raciais, para que possamos atuar de forma mais efetiva no espaço escolar (Conceição, 2024). Em sala de aula, ele não precisa ser excluído, pois constitui uma importante fonte de pesquisa e, como tal, deve ser problematizado pelos/as alunos/as. O/a professor/a pode utilizá-lo como instrumento de leitura e diálogo crítico, articulando-o a outros documentos, como obras literárias, por exemplo (Silva; Fonseca, 2010). Foi dessa maneira, inclusive, que o utilizei nas aulas-oficina, as quais culminaram na produção da cartilha, Recurso Educacional Aberto (REA) desta pesquisa.

Mas, se a legislação permite a inclusão de sujeitos invisibilizados em currículos anteriores, por que essa ausência ainda se apresenta nos materiais didáticos? Ora, desde o século

² A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, ao utilizar o conceito de código disciplinar de Fernández Cuesta, identifica diferentes fases na história do ensino de História no Brasil. A primeira fase começa em 1838, com a fundação do Colégio D. Pedro II e a inserção da História como disciplina escolar. Nesse momento, o ensino era fortemente influenciado pelo modelo europeu, sobretudo o francês, com destaque para biografias de homens ilustres e para a construção de uma identidade nacional. A segunda fase corresponde ao período da República e de sua consolidação, quando a disciplina continuou priorizando os chamados grandes homens e os heróis da pátria, mantendo a História do Brasil subordinada à civilização europeia. Mesmo com propostas de renovação metodológica nas décadas de 1930, 1950 e 1960, permaneceu a centralidade de uma narrativa eurocêntrica e masculina. A terceira fase ocorre durante a Ditadura Militar, quando o ensino de História entra em crise com a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais, oficializada pela Lei nº 5.692/1971. Nesse período, o ensino foi orientado pelos interesses da segurança nacional e do desenvolvimento econômico, reforçando valores cívicos, patrióticos e a exaltação da pátria e dos heróis, ao mesmo tempo em que reprimia o pensamento crítico. A quarta fase inicia-se com o fim da Ditadura Militar e a retomada do ensino de História, impulsionada por lutas em defesa da disciplina e pelo apoio da Anpuh. Essa reconstrução ganha força com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que trouxeram novas possibilidades de renovação do ensino, ainda que sem romper totalmente com permanências do modelo anterior (Schmidt, 2012, p. 73-91).

XVI, quando o objetivo das escolas jesuíticas era formar bons oradores para palestras nos espaços políticos ou sermões da Igreja – prática vinda de Portugal e adotada na colônia –, a História ensinada nas escolas foi moldada de acordo com os interesses da elite dominante. Nos séculos seguintes, como no século XIX, eram os representantes dessa elite, ocupantes de cargos políticos – como ministros, membros do Conselho de Estado, da Câmara dos Deputados e do Senado –, que determinavam as diretrizes da política educacional. No século XX, o currículo de História permaneceu voltado para a formação dessa elite, excluindo os mestiços, negros e indígenas da memória escolar (Bittencourt, 2011; 2018).

Desse modo, eram os homens brancos que ocupavam cargos políticos os responsáveis por definir o currículo da disciplina de História no Brasil. Eles não apenas o estabeleciam, mas também delimitavam as narrativas históricas, privilegiando figuras masculinas, brancas e pertencentes às elites. As mulheres, especialmente as mulheres negras, que não ocupavam cargos políticos, não eram apenas ausentes na elaboração do currículo, mas também não estavam representadas nas narrativas históricas ali presentes. Por isso, as narrativas curriculares

[...] trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe- noções que acabam nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (Silva, 1995, p. 195).

Em virtude disso, mulheres, negros e indígenas foram invisibilizados no currículo de História em formatos passados, devido ao privilégio de um discurso particular que segue um modelo canônico de conteúdos provenientes da Europa. As mulheres e os homens negros, quando raramente aparecem nos livros didáticos, são representados de forma estereotipada. Eles surgem apenas como escravizados e, após a abolição, parecem desaparecer, seja dos bancos escolares, seja das temáticas de estudo (Lopes, 2022).

Nesse sentido, ao me referir ao ensino de História das mulheres negras e à sua presença nos livros didáticos, à luz do que a legislação atual preconiza, corroboro o pensamento de Milton Pereira (2022, p. 116), quando sugere a criação de histórias menores, as quais “[...] exigem que a narrativa não se submeta aos chamados contextos que abordam as mulheres no interior, por exemplo, de uma história dos homens, de um esqueleto narrativo que deixa para as mulheres os famosos boxes”.

Ainda segundo a perspectiva do historiador, para a construção de “histórias menores”, articuladas à ideia de residualidade do tempo, torna-se necessário abandonar a História

quadripartite – divisão da História presente nos livros didáticos entre Antiga, Média, Moderna e Contemporânea –, bem como a temporalidade cronológica e eurocêntrica, abrindo espaço para narrativas marcadas pela fragmentação e pela descontinuidade do tempo. Ao incluir novas temáticas, outras experiências humanas e suas memórias, que não devem ser tratadas como um “outro” distante das narrativas centrais do currículo de História, rompe-se com a lógica dos boxes quase ocultos nos livros didáticos. Somente assim os sujeitos silenciados e as pessoas comuns passam a se tornar visíveis (Pereira, 2022).

Essa proposta é respaldada pelas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, que orientam a inclusão social ao valorizar as experiências e a história de grupos historicamente excluídos das narrativas tradicionais. Assim,

[...] torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2013, p. 7).

Essa visão de respeito à diversidade social e cultural de nossa sociedade foi considerada pelos normativos criados posteriormente, como a BNCC, que, até mesmo em sua terceira versão, apesar de interferências de setores conservadores³, manteve essa garantia. A BNCC discorre sobre a Educação Básica ao assumir uma visão plural e singular da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, em suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018). Assim, diante do fato de o documento apresentar a possibilidade de trabalhar a diversidade e a pluralidade, cabe ao/a professor/a inserir, em sua prática, a discussão sobre as mulheres.

Antes de adentrar essa discussão acerca da inclusão, pelo/a docente, da narrativa sobre mulheres no ensino de História, é necessário tecer considerações sobre o contexto de construção

³ Nos últimos anos, o ensino das humanidades, principalmente da disciplina História, vem sofrendo ameaças devido ao Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP), que foi acolhido pelo governo de Jair Bolsonaro. Nessa proposta, uma das pautas é o retorno das disciplinas que existiram durante a Ditadura Militar, dentre elas Educação Moral e Cívica (EMC), com a retomada do ensino de história da nação, do Estado-Nação em oposição ao ensino da diversidade. Isso significa que nessa proposta não há reconhecimento da diversidade étnico-racial e nem de gênero. O projeto desqualifica o/a professor/a enquanto educador/a. Este/a deve ser apenas transmissor/a de conhecimento, cabendo aos pais educar seus/suas filhos/as. O debate da família e as questões de gênero devem ser retirados da sala de aula, uma vez que essa propositura aceita somente a família patriarcal como modelo. Assim, esse projeto vai de encontro ao defendido para o ensino de História, no qual o/a professor/a se constitui um mediador do ensino e aprendizagem, auxiliando o/a aluno/a a pensar historicamente (Fontes; Rocha, 2019; Silva, 2022).

da BNCC. Esta foi marcada por disputas políticas e epistemológicas em torno do currículo no Brasil. Os trabalhos para a elaboração da primeira versão da BNCC tiveram início no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, em consonância com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Já no segundo mandato, em um contexto de desgaste político e de redefinições na política econômica, foi instituída a comissão de especialistas responsável pela elaboração da Base, com a participação de agentes do poder público, como secretarias de educação, associações civis e centros de pesquisa de faculdades de educação, envolvendo representantes de todas as unidades da federação (Juzwiak, 2021).

A elaboração dessa primeira versão buscou contemplar diferentes segmentos da educação. Houve debate público, com a participação de professores, associações e instituições que acompanharam o processo. No entanto, após sua entrega e encaminhamento para consulta pública, a proposta da área de História não foi publicada. O então ministro Renato Janine Ribeiro justificou essa decisão afirmando que o texto não contemplava conteúdos considerados canônicos, como História Antiga e Medieval, e priorizava as histórias indígena e africana. Nesse contexto, as críticas ao governo Dilma também passaram a atingir a BNCC, sendo amplamente exploradas pela mídia. Além disso, historiadores das áreas de História Antiga e Medieval também se posicionaram de forma contrária à proposta (Juzwiak, 2021; Caime, 2016).

O momento em que surgiu a oportunidade de tensionar o ensino eurocêntrico foi com essa primeira versão da BNCC de História. A proposta concentrava-se na história do Brasil, com o objetivo de descolonizar o currículo e aprofundar os vínculos com as matrizes africanas e indígenas, sem, no entanto, abandonar o estudo da história geral, mas revendo a narrativa canônica. O documento apresentava os conteúdos de História Medieval e Antiga, embora não em sequência linear. Tampouco a história do Brasil era organizada como resultado dessa linearidade. Contudo, diante das diversas críticas por parte de editoras, políticos conservadores e até de associações de historiadores, como a ANPUH, a proposta foi contestada. Esta última, por exemplo, solicitou a substituição da equipe responsável pela elaboração da versão preliminar e a rejeição do texto, exigindo o retorno dos conteúdos de História Antiga e Medieval (Cerri; Costa, 2021; Dias; Freitas, 2018).

Diante disso, foi iniciada a elaboração de uma segunda versão, marcada por disputas e embates entre acadêmicos, mídia e comissão elaboradora. As tensões políticas e epistemológicas impediram que essa segunda versão viesse a público nos termos inicialmente propostos, pois o Ministério da Educação produziu um novo texto com outros especialistas. Essa nova versão foi publicada no portal do MEC, em maio de 2016. Ela não teve a mesma repercussão midiática da primeira, em razão do cenário político nacional, então voltado para as

discussões em torno do impeachment de Dilma Rousseff. Após esse processo, Michel Temer assumiu a Presidência da República e passou a conduzir uma política educacional que enfraqueceu a educação pública. Nesse contexto, foi constituído um novo comitê gestor da BNCC para o componente de História, que convidou redatores especialistas em História da América, com apoio de estudiosos de outras áreas. A proposta final foi homologada em 20 de dezembro de 2017 (Juzwiak, 2021).

A última versão da BNCC apresenta orientações às secretarias de educação e às instituições escolares para que incorporem, em suas rotinas, ações voltadas à superação de desigualdades e à promoção da equidade, buscando reverter a exclusão histórica de grupos sociais marginalizados, como remanescentes quilombolas, indígenas e afrodescendentes (Brasil, 2017a). Dessa forma, o normativo orienta a elaboração de planejamentos voltados ao protagonismo de indivíduos historicamente à margem social; contudo, sua efetivação mostra-se limitada diante da quantidade de conteúdos vigentes, com a sobreposição de elementos do currículo do século XIX no atual. Com efeito,

Historicamente o ensino escolar de História no Brasil tem significado lidar com uma estrutura canônica de conteúdos originalmente construída na Europa, enxertada no sistema educativo de um estado monárquico e nobiliárquico para formação de quadros de elite no “mundo dos brancos”. Esse modelo tem se mantido com poucas mudanças. Seguimos eurocêntricos e nacionalistas, reivindicando a herança europeia. Outras formas de enfrentamento desse modelo tendem a somar a ele novas demandas, como uma árvore de Natal à qual agregamos cada vez mais enfeites. A eficiência desse ensino de história confuso e enciclopédico, carregado de temas e conteúdos sem fim, caminha para a nulidade. Num tsunami de fatos, informações, conceitos, imagens, considerando as poucas aulas de história, é difícil estabelecer outra relação que não o memorizar, o zapping de conteúdos e o aligeiramento. Para os estudantes, principalmente do Ensino Médio, (em que as aulas são poucas e o conteúdo se repete), do Big Bang até a manhã de hoje, a história faz escasso sentido. Essa “seleção” de conteúdos pouco auxilia a ler o mundo, dificulta muito e, até mesmo, não permite o letramento histórico (Cerri; Costa, 2021, p. 5-6).

Conforme o exposto, torna-se difícil ensinar toda a história da humanidade e, ao mesmo tempo, contemplar a história das mulheres negras e de outros grupos sociais historicamente marginalizados nas configurações anteriores do ensino da disciplina. Entretanto, é possível utilizar o espaço da sala de aula de forma mais flexível, superando o mero acúmulo de conteúdos e favorecendo abordagens que valorizem a diversidade histórica. Para isso, o/a professor/a tem papel fundamental na interpretação e materialização do normativo. O/a docente também detém poder, pois cabe a ele/a atribuir sentido aos conteúdos, não exercendo apenas a função de reproduzi-los (Ralejo; Mello; Amorim, 2021).

Dessa forma, embora, na última versão da BNCC, o significante “mulher” apareça apenas quatro vezes no documento, sendo três delas na área de História, concordo com Ralejo, Mello e Amorim, ao afirmarem que, apesar de alguns avanços resultantes dessas lutas na BNCC, ainda há muito a ser melhorado (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Um dos desafios do/a docente é exercer sua autonomia diante do normativo que se apresenta, como apontam os autores, como uma “árvore de Natal”, com conteúdos que vão da Pré-História até a atualidade e, ainda assim, incluir as mulheres negras. Nesse sentido, não estamos limitados/as a uma narrativa tradicional, sendo possível ampliar perspectivas ao viabilizar a inserção de sujeitos e identidades historicamente invisibilizadas e excluídas ao longo do processo educativo (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Nessa direção, corroboro a importância de propor novas abordagens para o ensino de História, sobretudo aquelas comprometidas com uma perspectiva antirracista.

2.2 PENSAR HISTORICAMENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No Brasil, a partir da década de 1990, surgiram novos estudos sobre a cultura escolar, buscando compreender a prática docente. Entre esses trabalhos, é possível destacar as pesquisas sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Histórica. Os estudos de Jörn Rüsen chegaram ao país com a expansão dos cursos de pós-graduação e a implantação de linhas de pesquisa centradas no Ensino de História (Schmidt, 2017), contribuindo, assim, para a aprendizagem da disciplina por meio da aplicação das categorias cultura histórica e consciência histórica.

Cultura histórica é uma categoria que serve de referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem da História. Seu espaço de discussão aproxima a academia da história pública, contemplando três dimensões presentes na experiência humana: a estética, que compreende as construções artísticas; a política, pautada nas relações de poder; e a cognitiva, referente ao conhecimento. O entrelaçamento dessas dimensões pode gerar orientação temporal, no sentido de possibilitar um mundo pautado no respeito à dignidade humana e no acolhimento às diferenças (Schmidt, 2014).

A categoria cultura histórica apresenta a consciência histórica “[...] como a soma de operações mentais com as quais os homens [e as mulheres] representam suas experiências de evolução no tempo de seus mundos e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, suas vidas práticas no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Desse modo, a consciência histórica permite ao indivíduo adquirir orientação para sua vida. Os estudos em Educação Histórica têm revelado que os/as professores/as que se apropriaram dessa categoria,

criada por Jörn Rüsen, passaram a desenvolver em seus/suas alunos/as a aprendizagem significativa e as competências da ciência histórica, como, por exemplo, a construção de evidências, a empatia, a narrativa histórica, a orientação e o sentido para a vida prática (Schmidt, 2014).

Todos os indivíduos possuem consciência histórica, uma vez que o conhecimento histórico é de domínio público. De acordo com Rüsen (2001, p. 78),

[...] a consciência histórica não é algo que os homens [e as mulheres] podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada a necessidade junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens [e as mulheres], no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Isso significa que podemos aprender História assistindo à televisão, vendo filmes no cinema, no convívio com a família, na igreja e na mídia. O conhecimento histórico pode ser construído dentro e fora da escola, cabendo a esta explorar as vivências dos/as estudantes e desenvolver neles/as o pensamento histórico. A aprendizagem histórica se desenvolve quando há a mediação do/a professor/a, ensinando ao/a aluno/a como o conhecimento histórico é construído. Para Rüsen, a aprendizagem histórica é garantida quando o sujeito adquire a compreensão das três dimensões do tempo: “Através da memória o passado se torna presente de modo que é este entendido, assim perspectivas sobre o futuro são formadas” (2010, p. 79).

Nesse direcionamento, o/a professor/a aproveita as experiências sociais e culturais da vida dos/as alunos/as, relacionando-as ao passado. A partir disso, os/as educandos/as passam a atribuir significado ao passado, transformando o conhecimento em ações para sua vida prática. Esse é o exercício da consciência histórica que o/a professor/a incita em seus/suas estudantes, levando-os/as a praticá-la quando trazem para as aulas problematizações de questões sociais da vida do/a aluno/a e do contexto social contemporâneo.

O/A professor/a também instrui o alunado a desenvolver o pensamento histórico quando leva para a sala de aula uma série de documentos históricos para o confronto entre eles, desde filmes, músicas, textos acadêmicos e obras literárias, os quais são analisados e interpretados pelos/as alunos/as, permitindo que criem suas próprias narrativas. De acordo com Rüsen, “[...] o pensamento histórico está condicionado por um procedimento mental de o homem [e a mulher] interpretar a si mesmo e o mundo: a narrativa de uma história” (2001, p. 149). Esta permite que o/a estudante atribua sentido ao conhecimento histórico, em virtude das carências e dos sofrimentos da vida. Aprende-se História pelos interesses que a vida prática impõe.

Assim, reaproxima-se do passado a partir da compreensão do presente e do desenvolvimento de expectativas de futuro (Schmidt, 2014).

Desse modo, o/a aluno/a se apropria do conhecimento histórico a ponto de criar sua própria opinião, argumentando e indicando a existência da aprendizagem histórica nessas circunstâncias. A partir desse momento, posiciona-se enquanto sujeito histórico, compreendendo a si mesmo e sendo plenamente consciente de sua identidade e do mundo em que vive.

Diante desse entendimento, é necessário pensar a aprendizagem histórica para além do acúmulo de conhecimentos, fatos, datas e sua memorização. Mais importante que essas informações é o/a aluno/a desenvolver a capacidade de raciocinar historicamente. Assim, a literacia histórica possibilita uma melhoria na qualidade do ensino, pois o alunado passa a compreender o sujeito histórico no passado e no presente e consegue contextualizá-lo na imaginação por intermédio da empatia histórica (Mantovani, 2013; Ramos, 2013).

A Educação Histórica possibilita ao/à aluno/a compreender o sentido da História e reconhecer sua utilidade. Essa abordagem centra-se nas ideias históricas tanto de quem aprende quanto de quem ensina, com o objetivo de aprimorar o processo educativo – algo que se concretiza por meio da literacia histórica. Esse conceito está relacionado ao letramento histórico, ou seja, à capacidade de “ler o mundo” por meio do conhecimento da História. A literacia é construída no ambiente escolar e contribui diretamente para a formação da consciência histórica dos/as estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental considerar seus conhecimentos prévios, oriundos de experiências vividas antes e durante o contato com o ensino formal. Tais saberes não precisam estar corretos segundo os padrões acadêmicos, mas são essenciais para atribuir significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo sua reinterpretação e atualização (Mantovani, 2013; Ramos, 2013; 2016).

A literacia histórica também implica uma leitura do passado por meio das evidências fornecidas pelos documentos, respondendo a indagações e problematizações de alunos/as e professores/as. Ela consente o cruzamento com diversas fontes e, suplantando a sala de aula, o/a estudante adquire propósito para a vida prática. Ainda, para a construção da literacia histórica, há interdependência entre os conceitos substantivos e de segunda ordem. Estes dizem respeito à natureza investigativa do ensino de História, contribuindo para que os/as alunos/as desempenhem um papel ativo na obtenção do conhecimento. Os conceitos de segunda ordem correspondem a: explicação histórica, fontes e evidências, imaginação, interpretação e narrativa. Já os conceitos substantivos estão ligados a conteúdos históricos como Revolução

Francesa, Feudalismo, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, entre outros (Ramos, 2013; 2016; Reis, 2021).

O letramento histórico permite a divulgação do raciocínio histórico produzido pelo/a aluno/a por meio da apresentação de uma narrativa construída como resultado daquilo que ele/a conseguiu aprender. Isso dá condições para que demonstre mudanças conceituais, explicações e interpretações. A narrativa pode ser apresentada em formato de desenho, teatro, escrita, entre outros (Ramos, 2013).

Para esse conceito, a empatia é um elemento cognitivo, um conceito de segunda ordem que se refere à capacidade de compreender as perspectivas do outro, tanto do passado quanto do presente. Trata-se de uma capacidade de alteridade, uma forma de se colocar no lugar do outro sem passar por suas experiências, já que estamos no presente. Nesse sentido, “[...] a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios os sentirmos” (Lee, 2003, p. 21).

Assim, o/a aluno/a desenvolve a competência de entender os valores, as crenças e os objetivos de um contexto histórico diferente do seu. Isso se torna possível por meio da análise das fontes, a qual permite a compreensão de modos de ser diferentes, e o/a estudante passa a reconhecer que existem múltiplas perspectivas históricas, não somente uma forma de escrevê-la, e que valores e crenças não são dados, mas constituem construções históricas (Ramos, 2013).

O ensino de História deve levar os/as alunos/as a entenderem que pessoas do passado tinham ideias e ações diferentes das nossas, mas isso não implica dizer que eram inferiores intelectualmente. Deve haver um distanciamento do tempo presente; para isso, é necessário realizar uma ambientação dos/as discentes ao contexto analisado, descrevendo como eram os hábitos daquela sociedade. Para tanto, é interessante o uso de músicas, filmes, entre outros recursos. É importante que o/a professor/a conduza o/a aluno/a a olhar para os excluídos do passado, os subalternos, e não somente para os personagens históricos que estão na mídia e nos livros (Aguiar, 2018).

Existem algumas dificuldades que impossibilitam a empatia histórica. Uma delas é a ausência de conhecimento sobre o contexto histórico; outra é tentar explicar o passado a partir de perspectivas do presente, incorrendo em anacronismo. Também se deve evitar que os/as alunos/as vejam os sujeitos do passado com o olhar da ausência, porque cada época tem seu próprio desenvolvimento (Aguiar, 2018).

A empatia histórica ajuda a evitar relativismos históricos, como considerar que o escravismo foi positivo ou legitimar o mito da democracia racial. Também favorece a

compreensão das motivações de sujeitos do passado – o que não significa que o/a aluno/a passe a corroborar crueldades. Pelo contrário, ela serve para humanizar, fomentando atitudes de solidariedade, alteridade e respeito para com o outro. A empatia histórica ajuda o/a estudante a compreender os excluídos (Aguilar, 2018).

É a partir dessa ideia de almejar um ensino de História voltado para a tolerância ao outro e aos marginalizados que este trabalho propõe trazer uma pequena contribuição nesse intuito. As narrativas oficiais da História têm sido predominantemente construídas por grupos políticos dominantes. Essas narrativas, muitas vezes, selecionam e representam apenas a visão de grupos poderosos, excluindo outras perspectivas que seriam igualmente legítimas e relevantes. De acordo com Catherine Walsh (2007), a construção das narrativas históricas deve ser vista como uma oportunidade de questionar as estruturas que perpetuam desigualdades sociais, políticas e epistemológicas, que, muitas vezes, acabam relegando algumas experiências e vozes a um segundo plano.

A proposta é buscar um ensino de História que valorize múltiplas perspectivas, incentivando a tolerância e o reconhecimento do outro, principalmente daqueles historicamente marginalizados, como negros, indígenas e outros grupos subalternizados. Isso implica uma abordagem que permita entender o passado de maneira plural, desafiando a ideia de uma única visão ou narrativa histórica universal. Como sugerem Laville (1999) e Prado (2021), o ensino de História deve ser flexível e aberto, capaz de reconhecer a diversidade de saberes e experiências, e não fixo e determinista.

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se observado crescente interesse e produção acadêmica sobre a crítica às narrativas históricas tradicionais, particularmente em áreas como as Ciências Sociais e a Educação. Essa crítica busca promover um currículo mais inclusivo, movimento que procura fomentar maior equidade no ensino.

Dissertar sobre uma perspectiva que almeje mais tolerância aos subalternos remete à promoção de uma educação antirracista e, conseqüentemente, à reflexão sobre o racismo. Logo, deve-se assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade, pois o antirracismo é uma luta de todos e todas. O primeiro passo em direção a esse combate é relacionar a escravidão ao racismo, traçando sua perspectiva histórica, revelando que os negros, mesmo após o fim da escravidão, continuaram a ter seus direitos negados, sobretudo por meio da legislação brasileira. Além disso, é fundamental discutir e contradizer os mitos fundados em nossa sociedade, como o da democracia racial, que afirma que, por conta da miscigenação e da ausência de leis segregacionistas, não existe racismo no Brasil (Ribeiro, 2019b).

2.3 MARCAS DO RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

É importante destacar a permanência de continuidades entre o passado colonial escravista e o Brasil contemporâneo. Tal afirmação se sustenta ao observar que o processo de abolição da escravidão ocorreu de forma gradual, permeado por intensos debates no parlamento imperial. Nesse contexto, foram criadas leis que, na prática, postergavam o fim efetivo da escravidão, como a Lei do Ventre Livre, que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas, e a Lei dos Sexagenários, que concedia liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos. Embora aparentassem representar avanços, tais legislações funcionaram como estratégias estatais de gestão da morte da população negra, ao promoverem o abandono social e material dos grupos mais vulneráveis (Bento, 2024).

Mesmo após a abolição, não houve a implementação de políticas públicas voltadas às necessidades básicas da população negra recém-liberta, como acesso à saúde, educação e trabalho. Essa negligência estruturada configura mecanismos sutis de sofrimento e humilhação social, distintos de ações diretas de extermínio, como massacres e chacinas. Essas técnicas de produção lenta da morte correspondem ao que Berenice Bento (2024) denomina de genocidade, isto é, a continuidade do passado escravista por meio da criação e atualização de dispositivos de morte direcionados à população negra. Nesse sentido, articula-se à noção de necropolítica e ao conceito de necrobiopoder, entendido como um conjunto de estratégias que promovem a vida para determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que produzem a morte social e física de outros, especialmente da população negra. Tal dinâmica também se manifesta nas relações de gênero, na medida em que mulheres negras historicamente foram tratadas como objetos de posse, enquanto mulheres brancas eram reconhecidas juridicamente como sujeitos pelo Estado (Bento, 2024).

No que se refere à relação entre racismo e escravidão, é possível afirmar que a noção moderna de raça se consolida a partir do século XVI, quando a cultura renascentista contribuiu para a construção do europeu como modelo universal de humanidade. Em contrapartida, a população negra passou a ser representada, sob influência da moral cristã, como moralmente corrompida e passível de redenção por meio da escravidão. Posteriormente, no século XVIII, com o Iluminismo, embora tenham emergido ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, tais princípios foram mobilizados para diferenciar os considerados civilizados dos ditos selvagens, reforçando a desumanização das populações negras. Essa lógica se intensificou no século XIX, quando, no contexto do colonialismo, a chamada “missão civilizadora” justificou a expansão europeia e a destruição de culturas não europeias, sob o argumento de transformar povos

considerados selvagens em civilizados, à imagem do modelo europeu (Almeida, 2018; Munanga, 2024).

No século XIX, duas correntes de pensamento exerceram forte influência sobre as interpretações acerca dos povos não europeus: o evolucionismo social, que explicava as diferenças culturais a partir das condições ambientais, e o racismo científico, de base biológica, que buscava determinar o destino dos indivíduos conforme a raça a que pertenciam. Sob influência do positivismo, difundiu-se entre pensadores da época a ideia da inferioridade intelectual da população negra, utilizada como mecanismo de legitimação da escravidão e do colonialismo (Munanga, 2024).

Essas teorias raciais foram transferidas da Europa para o Brasil por meio de instituições científicas e intelectuais, embora tenham adquirido interpretações próprias, especialmente diante do projeto de construção de uma nação mestiça. O racismo científico passou a sustentar a ideia de que o Brasil, por ser um país miscigenado, estaria em um estágio transitório, caminhando, por meio do cruzamento racial, para o branqueamento populacional. Essa concepção articulava-se à noção de progresso, segundo a qual uma nação só alcançaria desenvolvimento pleno se fosse racialmente branca (Schwarcz, 1993).

Entre o século XIX e o início do século XX, tais concepções foram amplamente difundidas por intelectuais vinculados a instituições como museus etnográficos, que contribuíram para consolidar a ideia de atraso associada à miscigenação, a partir da defesa do evolucionismo social. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) também teve papel relevante nesse processo, ao sustentar a ideia de incivilidade da população negra e colaborar para a construção de uma narrativa histórica centrada na matriz branca e europeia. Esse discurso racial também se disseminou nas faculdades de Direito, sobretudo na Faculdade de Direito do Recife, tendo em Sílvio Romero um de seus principais expoentes. De modo semelhante, setores das faculdades de Medicina defendiam projetos eugenistas, acreditando na possibilidade de “cura” do país por meio do controle racial da população (Schwarcz, 1993).

A crença de que o Brasil não possui um racismo explícito, como historicamente ocorreu nos Estados Unidos, contribui para a negação da existência do racismo no país. Beatriz Nascimento (2021) apresenta o relato de um homem negro baiano que demonstrava orgulho da miscigenação brasileira, acreditando que, com o tempo, a população negra desapareceria, percepção reforçada pelo fato de um de seus filhos possuir pele branca. Essa ideologia, presente desde o período colonial, ganha força com a formulação do mito da democracia racial, associado à obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, que exerceu grande influência no pensamento social brasileiro. A falsa ideia de valorização da humanidade da população negra

nas relações escravistas contribuiu para a naturalização e perpetuação do preconceito racial na sociedade brasileira (Nascimento, 2021).

Entre os argumentos utilizados para sustentar o mito da democracia racial, destaca-se a ideia de que a escravidão no Brasil teria sido menos violenta em função da existência de irmandades religiosas e de supostas relações amistosas entre senhores e pessoas escravizadas. Outro elemento recorrente é a permanência de traços culturais africanos como prova de convivência harmoniosa. Soma-se a isso a construção simbólica da figura da “mulata” como evidência da interação sexual entre homens brancos e mulheres negras. No entanto, essa narrativa desconsidera que tais relações frequentemente se davam sob violência sexual. Nesse sentido, a existência da figura da “mulata” evidencia, na realidade, a sistematicidade do estupro de mulheres negras no contexto escravista, cujos reflexos ainda se manifestam na contemporaneidade (Nascimento, 2016).

A naturalização dessa violência foi, em determinados momentos, legitimada por interpretações que buscavam explicá-la como parte de uma suposta dinâmica social equilibrada. A partir da década de 1930, consolida-se a ideia positiva da mestiçagem como fundamento da identidade nacional, substituindo concepções anteriores que a viam de forma negativa. Entretanto, essa valorização da mestiçagem contribuiu para a manutenção de estruturas raciais desiguais à medida que construiu uma identidade nacional fundada na invisibilização das violências históricas sofridas pela população negra (Nascimento, 2016; Schwarcz, 2024).

Outra contradição do mito da democracia racial reside na ideia de integração socioeconômica da população negra. Historicamente, observa-se o contrário: desde o período colonial e após a abolição, a população negra foi submetida a profundas desigualdades sociais e a condições precárias de vida. Na década de 1950, por exemplo, grande parte da população negra em São Paulo vivia em favelas, realidade retratada por Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo*, obra na qual a autora descreve o cotidiano na Favela do Canindé (Nascimento, 2016).

As marcas do colonialismo foram deixadas em todos os países que passaram por processos colonizadores, incluindo o Brasil. Entre os intelectuais que analisaram os efeitos do colonialismo e do racismo na subjetividade negra, destaca-se Frantz Fanon, nascido em 1925, na Martinica, ilha caribenha que atualmente constitui um departamento ultramarino francês. Sua obra *Pele negra, máscaras brancas* foi publicada em Paris, em 1952. Fanon foi psiquiatra e militante anticolonial, compartilhando com Françoise Ega tanto a origem martinicana quanto o engajamento político. Participou da guerra de emancipação colonial e integrou o exército francês, experiência que contribuiu para sua compreensão sobre os impactos da colonização e

do racismo na vida das populações negras. Formado na França, dedicou-se ao estudo da subjetividade nas relações raciais entre negros e brancos.

Na referida obra, Fanon realiza uma análise psicológica dos efeitos do colonialismo sobre a população negra, demonstrando como esse processo produziu alienação e internalização de sentimentos de inferioridade em relação ao branco. Tal dinâmica levou muitos sujeitos negros a desejar aproximar-se do ideal branco, utilizando, simbolicamente, “máscaras brancas”. Nesse sentido, buscavam estratégias de mobilidade social e simbólica, como a adoção da língua e dos padrões culturais europeus, o estabelecimento de relações afetivas com pessoas brancas ou, ainda, a migração para países europeus, como ocorreu com antilhanos que se deslocaram para a França. Essas práticas funcionavam como tentativas de afastamento dos estereótipos raciais e do sentimento de inferiorização. Segundo Fanon, na percepção do sujeito negro, “[...] só existia uma porta de saída e ela se abre para o mundo branco. Daí essa preocupação permanente em atrair a atenção do branco, esse anseio de ser poderoso como o branco” (2020, p. 66).

O colonizado passa a perceber a cultura ocidental como superior, a ponto de adotar a língua europeia ou reproduzir suas formas culturais como mecanismo de busca por reconhecimento e igualdade simbólica (Fanon, 2020). Diante dessa realidade, o estudioso propõe a necessidade de libertação do sujeito negro desse complexo produzido pela colonização. Para o autor, o processo de desalienação exige o reconhecimento das condições econômicas e sociais impostas historicamente, bem como a compreensão crítica da internalização da inferioridade racial. Assim, torna-se fundamental que aconteçam o autorreconhecimento do sujeito negro e a construção de uma identidade que rejeite o desejo de embranquecimento, em um movimento de descolonização do pensamento. Fanon também analisa a subjetividade branca, argumentando que há uma alienação em ambos os polos: o negro aprisionado pela inferioridade imposta e o branco aprisionado pela ideia de superioridade (Fanon, 2020).

Outra autora que discute o racismo e a necessidade de descolonização do pensamento é Grada Kilomba, nascida em Lisboa, psicóloga e artista interdisciplinar. Em sua obra *Memórias da plantação*, a autora analisa o racismo cotidiano como continuidade do passado colonial e como uma experiência traumática historicamente silenciada. Para Kilomba, a negligência em relação ao debate racial revela a falta de reconhecimento e respeito às experiências vividas pela população negra. A autora demonstra como, na lógica colonial, os sujeitos negros são posicionados como não pertencentes ao espaço social legítimo, sendo construídos como aquilo que o sujeito branco rejeita em si mesmo. Nesse processo, as vozes negras são deslegitimadas

por meio de hierarquizações que definem quem pode falar e quem deve ser silenciado (Kilomba, 2019).

Kilomba define o racismo a partir de três dimensões. A primeira refere-se à construção social da diferença racial. A desigualdade não é natural, mas produzida por processos históricos de discriminação. Por sua vez, a segunda dimensão está relacionada à hierarquização dessas diferenças, que produz e naturaliza a inferiorização de determinados grupos. Por fim, essas duas dimensões articulam-se ao poder, de modo que a combinação entre preconceito e poder estrutural constitui o racismo. Esse poder manifesta-se no acesso desigual a recursos sociais, como representação política, mídia, educação, emprego, moradia e saúde (Kilomba, 2019).

A autora também discute a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, destacando a experiência específica das mulheres negras no contexto do racismo estrutural. Nesse sentido, defende a necessidade de transformação das perspectivas sociais, de modo que mulheres negras sejam reconhecidas como sujeitos históricos e sociais plenos. Assim, além da conceituação de racismo, adota-se também sua perspectiva de descolonização do pensamento, que pressupõe a construção de novos sujeitos e novos lugares de fala – aspecto fundamental para a análise das personagens e escritoras trabalhadas neste estudo.

Kilomba também aborda o racismo estrutural como um sistema que exclui pessoas negras das estruturas sociais e políticas, ao mesmo tempo em que mantém privilégios para sujeitos brancos. Esse racismo manifesta-se tanto em estruturas institucionais quanto em práticas cotidianas, por meio de palavras, gestos e olhares que produzem experiências contínuas de exclusão e invisibilização (Kilomba, 2019).

Nesse ponto, Kilomba dialoga com o conceito de racismo estrutural desenvolvido por Silvio Almeida, que compreende o racismo como um elemento constitutivo das relações sociais. Assim, por estar enraizado na organização social, o racismo pode se manifestar de forma consciente ou inconsciente, mantendo privilégios raciais. Dessa forma, não basta apenas combater práticas individuais ou institucionais isoladas; é necessário promover transformações estruturais nas relações sociais, políticas e econômicas, bem como adotar práticas efetivamente antirracistas (Almeida, 2018).

2.4 HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA

Ao aludir a práticas antirracistas, conduz-se imediatamente o/a leitor/a a vislumbrar as razões pelas quais mulheres negras são invisibilizadas em diversos espaços sociais e

acadêmicos, incluindo a história, mais especificamente o ensino de História. Antes de adentrar essa discussão, torna-se necessário mencionar o contexto de surgimento dos estudos sobre a história das mulheres.

Estas foram, por muito tempo, marginalizadas pela historiografia, mas passaram a superar essa condição com a crescente atenção conferida ao cotidiano individual e à esfera privada. Após serem incluídas no campo historiográfico, passaram a se destacar em acontecimentos históricos que antes eram atribuídos exclusivamente aos homens – o sujeito universal, branco, heterossexual e civilizado. Houve uma mudança de perspectiva, passando a relacioná-las à sociedade em que vivem, de modo que seu lugar social, suas ações, suas representações e seus papéis passaram a ser observados. Assim, além de objeto da história, passaram também a ser sujeitos históricos (Santos, 2023).

A história das mulheres começou a ser debatida a partir da década de 1970, por meio das reivindicações do movimento feminista e das transformações ocorridas na própria historiografia. Observou-se a emergência de novos temas, como representações, família, sexualidade, prostituição, aborto, entre outros, além da inclusão de novos sujeitos femininos e categorias analíticas (Pinsky, 2009; Rago, 2019).

Na década de 1980, surgiram pesquisas voltadas à observação das mulheres enquanto sujeitos históricos; entre elas, destaca-se o estudo de Maria Odila da Silva Dias, *Cotidiano e Poder em São Paulo no século XIX*, no qual a autora analisa a experiência das mulheres pobres daquele período. Diversos estudos contribuíram para a desconstrução das imagens tradicionais femininas e para a incorporação da categoria gênero. Essa categoria propôs considerar a multiplicidade do feminino, desconstruindo sua generalização como branca e de classe média (Rago, 1995). Dessa forma, os estudos feministas passaram a contemplar a pluralidade das subjetividades femininas, em oposição à centralidade do sujeito universal masculino, permitindo apreender as múltiplas experiências vividas pelas mulheres (Dias, 2019).

Entre as décadas de 1970 e 1980, o movimento feminista negro no Brasil passou a reivindicar o reconhecimento das mulheres negras como sujeitos políticos. Já na década de 1990, no contexto da chamada terceira onda feminista, essa luta se ampliou, passando a reivindicar a discussão de gênero articulada aos recortes de classe e raça. Para o movimento de mulheres negras, não era aceitável a adoção de um discurso universalizante sobre as mulheres, uma vez que as opressões vivenciadas por mulheres negras diferem das experimentadas por mulheres brancas (Ribeiro, 2018).

No tocante à questão racial e de gênero, ambas são inseparáveis, uma vez que “[...] a maioria das experiências pessoais com o racismo são formas de racismo de gênero” (Kilomba,

2019, p. 96). Diante de uma situação em que a mulher negra sofre racismo, uma mulher branca não passa por circunstância semelhante no que diz respeito à dimensão racial. Desse modo, ao nos referirmos à mulher negra, é imprescindível considerar, de forma articulada, os conceitos de raça e gênero; do contrário, ela será invisibilizada socialmente.

Assim, não é possível equiparar as experiências de sexismo vivenciadas por mulheres brancas com as opressões sofridas por mulheres negras. As brancas dispõem de privilégios dos quais as negras não usufruem, e estas, além de enfrentarem o racismo, também experienciam o sexismo.

Ao conceituar gênero como o único ponto de partida da opressão, teorias feministas ignoram o fato de que mulheres negras não são somente oprimidas por homens – brancos e negros – e por formas institucionalizadas de sexismo, mas também pelo racismo – tanto de mulheres brancas quanto de homens brancos, além de por formas institucionalizadas de racismo (Kilomba, 2019, p. 103).

Diante dessa situação, entende-se que, quando feministas brancas afirmam que todas as mulheres sofrem as mesmas opressões e se concentram apenas em suas próprias experiências, ignorando outras realidades, isso configura uma forma de promoção de seus próprios interesses. Produz-se, assim, uma falsa harmonia de experiências, que acaba impedindo o reconhecimento das diferenças entre as mulheres e, conseqüentemente, fragiliza alianças e lutas coletivas (Lorde, 2019).

Ao priorizarem exclusivamente as questões de gênero, como o sexismo, mulheres brancas tendem a reforçar perspectivas de classe e raça, bem como relações de supremacia. Mais do que isso, acabam se eximindo do enfrentamento das hierarquias raciais. Há, portanto, uma incongruência: enquanto mulheres brancas historicamente lutavam contra o confinamento doméstico e o sexismo, mulheres negras estavam voltadas à luta pela sobrevivência e ao enfrentamento da discriminação racial (Hooks, 2019a).

Como se observa, as relações de gênero marcadas pela racialização, estabelecidas no período colonial, ainda persistem na sociedade brasileira contemporânea. Ademais, o mito da fragilidade feminina, que sustentou a dominação masculina sobre as mulheres, foi historicamente atribuído apenas às mulheres brancas, uma vez que as mulheres negras nunca foram socialmente reconhecidas como frágeis. Nesse sentido, a teoria de gênero precisa ser articulada a outros eixos de opressão, como o racismo. O movimento de mulheres, em sua configuração contemporânea, conseguiu “enegrecer” o feminismo ao inserir no debate político as pautas de raça, classe e gênero, ao mesmo tempo em que tensionou e transformou as propostas de luta do movimento negro ao incorporar dimensões de gênero (Carneiro, 2019a).

De forma mais ampla, o movimento feminista, historicamente, excluiu de suas pautas questões relativas às mulheres negras na América Latina. Em *Por um feminismo afro-latino-americano*, Lélia Gonzalez (2020) reconhece as conquistas do movimento feminista, destacando seu papel fundamental nas lutas das mulheres, mas critica a exclusão da dimensão racial em suas discussões, que privilegiaram a discriminação sexual. Para a autora, essa postura está relacionada a uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonial. À mulher negra é imposto um lugar de inferiorização, que suprime sua humanidade ao lhe negar o direito de ser sujeito – de seu discurso e de sua própria história (Gonzalez, 2020). Desse modo, suas vozes são silenciadas e seus corpos, estigmatizados, permanecendo na invisibilidade. Por isso, emerge a denúncia e a exigência de novos discursos e práticas políticas no interior do movimento de mulheres (Carneiro, 2019a).

Ainda, Gonzalez (2020) alerta para o enfraquecimento do movimento feminista, quando este desconsidera o caráter multirracial e pluricultural das sociedades latino-americanas. A América Latina ocultou não apenas as mulheres negras de suas discussões, mas também a própria questão racial. Trata-se de sociedades que herdaram dos países colonizadores uma hierarquia social baseada na superioridade branca, além da transmissão de valores culturais ocidentais considerados como universais e verdadeiros. O mito da democracia racial, nesse contexto, mostrou-se eficaz na difusão da ideia de harmonia racial no Brasil. Assim, mulheres negras amefricanas e ameríndias sofrem dupla discriminação – racial e sexual –, sendo oprimidas por um sistema capitalista, racista e patriarcal. Diante disso, o movimento negro busca desvelar as estruturas de dominação que exploram homens e mulheres negras e os mantêm em condição de subordinação, enquanto o feminismo negro estabelece diálogo e aproximação com essas lutas. Entre as décadas de 1970 e 1980, observou-se uma maior aproximação entre o movimento feminista e as lutas das mulheres negras, apesar das tensões e distanciamentos anteriormente existentes (Gonzalez, 2020).

Assim, desde a década de 1980, foram criadas diversas organizações de mulheres negras em todo o Brasil como resultado de suas lutas e engajamento, articulando-se a outros movimentos sociais. Essas mulheres constituíram-se como novos sujeitos políticos que lutam por demandas específicas; por isso, o combate ao racismo tornou-se uma de suas prioridades, uma vez que exigem do movimento práticas diversas que contribuam para ampliar o protagonismo feminista no Brasil. O movimento tem implementado algumas propostas em determinados segmentos da sociedade, sendo o mercado de trabalho um dos campos de enfrentamento das feministas. Apesar dos avanços na redução das desigualdades raciais entre mulheres brancas e negras, o racismo ainda se manifesta de forma evidente nos processos

seletivos, especialmente quando o critério subjetivo de “boa aparência” recai de maneira discriminatória sobre as mulheres negras (Carneiro, 2019b).

Outro campo presente na agenda do movimento de mulheres negras é a luta contra a violência invisível, impregnada em suas subjetividades, resultante dos efeitos da hegemonia da branquitude no imaginário social e nas práticas cotidianas. Essa violência interfere diretamente nas escolhas afetivas e sexuais, bem como nas relações de trabalho, afetando a autoestima dessas mulheres. Outro desafio do movimento feminista negro refere-se à área da saúde. Destacam-se questões relacionadas à inclusão do quesito cor nos sistemas de classificação da população, à esterilização de mulheres negras em decorrência da ausência de métodos contraceptivos nos sistemas de saúde, além da necessidade de implantação de programas voltados ao atendimento de casos de anemia falciforme, condição prevalente na população negra. Outra frente de enfrentamento do movimento feminista negro refere-se aos meios de comunicação, que historicamente estigmatizaram a imagem da mulher negra na sociedade. Durante muito tempo houve presença ínfima de mulheres negras na mídia e, quando apareciam, eram representadas como empregadas domésticas ou mulatas. Embora o protagonismo de mulheres negras no interior do movimento feminista tenha contribuído para mudanças nessas representações, os desafios permanecem (Carneiro, 2019b).

Dessa forma, o protagonismo político das mulheres negras tem sido determinante para mudanças de posicionamento do movimento feminista no país (Carneiro, 2019b). Elas exercem papel fundamental na crítica à hegemonia racista, classista e sexista, ao oferecerem contribuições teóricas e políticas relevantes. Logo, torna-se fundamental a construção de um movimento feminista coletivo que valorize a solidariedade, não aquela baseada em um vitimismo direcionado a um opressor comum – o homem –, mas um movimento politizado que fortaleça a luta de resistência. Nessa perspectiva, mulheres brancas precisam desenvolver uma consciência crítica acerca de seus privilégios, enfrentando a supremacia branca e engajando-se ativamente na luta antirracista. Por seu turno, as mulheres negras devem enfrentar os efeitos do racismo internalizado, sem direcionar esse enfrentamento ao ódio entre si, assumindo também a responsabilidade pela construção de alianças. Faz-se necessário, portanto, um movimento feminista que respeite as diferenças e que estas sejam compartilhadas e valorizadas coletivamente, a fim de que se desenvolvam novas definições de poder, convivência e estratégias de sobrevivência (Lorde, 2019; Hooks, 2019a).

2.5 INTERSECCIONALIDADE NO COMBATE À INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS

Diante do exposto, para que o movimento feminista se enriqueça e consiga percorrer novas trajetórias, é fundamental que a discussão vá além da questão de gênero, incorporando também as dimensões de raça e classe. Esse é o princípio da interseccionalidade, conforme elaborado pela literatura feminista negra, diante da marginalização e da exclusão enfrentadas pelas mulheres negras ao longo da história. Nesse sentido, o espaço escolar deve se constituir como um lugar de compartilhamento dessas reflexões, valorizando e evidenciando o protagonismo dessas mulheres.

A interseccionalidade é um conceito que passou a ser discutido na década de 1980 por intelectuais negras norte-americanas, as quais buscaram entender a relação entre raça, classe e gênero dentro do sistema de dominação, de modo que essas pensadoras negras analisaram como as diferentes formas de opressão se articulam para produzir desigualdades na sociedade (Andrade, 2018).

As opressões pelas quais as mulheres negras passam devem ser tratadas de forma simultânea, não podendo ser analisadas separadamente. Nos Estados Unidos, durante o século XIX, as mulheres escravizadas trabalhavam da mesma forma que os homens, sendo tratadas como se fossem desprovidas de gênero. As mulheres brancas eram vistas, pelos discursos do século XIX, como mães protetoras, donas de casa amáveis, ao passo que as negras eram consideradas anomalias. Além disso, eram submetidas a formas de violência por seus proprietários, similares às que os homens negros sofriam. Porém, com uma diferença: também sofriam abusos sexuais por seus donos, um modo de dominação e imposição para mostrar qual era o lugar delas, o de subalternidade (Davis, 2016).

Durante o Brasil Colônia e Império, as mulheres negras escravizadas também eram estupradas como forma de reprodução e manutenção da escravidão. As escravizadas geravam outras “peças”, o que garantia a permanência desse sistema. A vida sexual dessas mulheres era tida como promíscua como forma de diferenciá-las radicalmente das mulheres e famílias brancas e, também, de retirar a responsabilidade dos homens brancos de assumir a paternidade. Se uma escravizada fosse violentada por um homem branco e ele tirasse sua virgindade, ela nem tinha como recorrer às instâncias jurídicas e argumentar por sua honra, pois esse era um qualificador de pessoas livres. Já se o fato ocorresse com uma mulher branca, quem cometesse tal ação se tornaria legalmente responsável por ela. As mulheres negras constituíam objeto de posse sem reconhecimento, não eram consideradas mulheres (Bento, 2024).

A interseccionalidade pode ser aplicada a diversas áreas na contemporaneidade. Como já salientado, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero não são distintas nem excludentes; são categorias unificadas que afetam todos os aspectos do convívio social. As mulheres afro-americanas, nas décadas de 1960 e 1970, usaram o conceito de interseccionalidade como ferramenta analítica para superar desafios, e suas causas não foram aceitas pelos movimentos feminista, antirracista e sindical. Cada um deles estava preocupado somente com suas próprias lutas. Logo, a interseccionalidade permite aos sujeitos compreender que o combate contra a opressão social deve partir de todos os grupos sociais, possibilitando a mudança de vida das pessoas, principalmente das mulheres negras, empoderando-as (Collins; Bilge, 2020).

Em seu livro *Interseccionalidade*, no capítulo intitulado “Cruzando o Atlântico em memória da interseccionalidade”, Carla Akotirene afirma que esse conceito busca a interação simultânea das avenidas identitárias para além do feminismo branco e do movimento negro. É defendido por feministas negras que tiveram suas reivindicações negligenciadas pelos dois movimentos. De forma enfática, convoca a necessidade de descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como local de opressões cruzadas, porque foi nesse território que atravessaram africanos e africanas (Akotirene, 2019).

Desse modo, o feminismo decolonial visa elaborar um pensamento que evidencia a luta de mulheres afro-americanas de origem africana que vivem nos países do Hemisfério Sul e enfatiza as avenidas que se cruzam, se interseccionam – raça, classe e gênero –, que devem ser colocadas todas na mesma pauta, não priorizando uma sobre a outra. O feminismo deve reconhecer a interseccionalidade como um debate a ser realizado para privilegiar as diferenças entre as mulheres e suprimir a invisibilidade das mulheres negras, de modo a não manter a desigualdade racial e a promover justiça na sociedade.

Para que se efetive a justiça social no país, é importante que essa discussão adentre os espaços institucionais de educação. Esse propósito se torna possível por meio da concepção de uma pedagogia decolonial, utilizada como recurso no combate às opressões de gênero, raça e classe, com a criação e a efetivação de novas narrativas curriculares.

2.6 POR UMA MUDANÇA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE AS MULHERES NEGRAS

As mulheres negras foram apresentadas pela historiografia, durante muito tempo, como escravizadas. As pesquisas se concentraram em estudar o período colonial e o Império,

descrevendo as formas de violência a que elas eram submetidas. O artigo de Maria Odila Dias, intitulado “Resistir e sobreviver”, trata das formas de resistência e sobrevivência dessas mulheres durante o século XIX, desde a travessia, vindas da África, até o momento em que eram libertas, no pós-abolição (Dias, 2023).

As escravizadas eram mais caras que os homens negros porque serviam tanto para o trabalho agrícola quanto reprodutivo. Ao serem vendidas ilegalmente, as jovens eram sequestradas para a escravidão. Na travessia marítima, muitas sofriam estupros, e as que sobreviviam desembarcavam doentes e, algumas, já em terra, morriam. Já no Brasil, as adversidades se avolumavam, uma vez que tinham de trabalhar em propriedades rurais com escravizados de outras etnias e, se estivessem grávidas, trabalhavam e sofriam violências da mesma forma. A situação piorava quando, diante dos ciúmes dos homens, eram até mesmo assassinadas. Elas trabalhavam ainda mais que os escravizados e eram obrigadas a ter filhos de vários homens e a manter relações sexuais com seus senhores. Depois de libertas, com a carta de alforria ou após a abolição, sofriam vários preconceitos e dificuldades para serem inseridas na sociedade (Dias, 2023).

A partir do estudo referido, pode-se observar que as mulheres negras, quando mencionadas como sujeitos históricos, não eram vistas positivamente pela academia nem no ensino de História na Educação Básica, isso quando não se tornavam ausentes. A explicação para essa situação se deve à própria trajetória do ensino de História no Brasil. Até o final do século XIX, tornou-se uma prática constante a memorização de conteúdos e ainda se constituía como um aprendizado passível de críticas. De igual forma, a aprendizagem voltada para o culto a heróis e grandes homens era costumeira (Bittencourt, 2011). A História do Brasil era considerada da seguinte maneira:

[...] simples apêndice da história da civilização europeia, com data de nascimento estabelecida no processo de expansão marítima dos portugueses. A maioria dos historiadores brasileiros incorporou passivamente as concepções históricas concebidas pelos europeus e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações [...] (Bittencourt, 2018, p. 138).

Apenas recentemente essa condição tem sido modificada, com o surgimento de pesquisas voltadas para a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas e das mulheres (Bittencourt, 2018). Essa inserção na educação foi possível por meio das reivindicações do movimento negro, que se destacaram no século XX e tiveram como pauta o combate ao racismo por meio da educação, com a finalidade de construir uma imagem positiva da população negra ao longo da história. Os debates educacionais das décadas

de 1940 e 1960 contribuíram para a presença das discussões sobre raça na primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, mas perderam espaço nos princípios educacionais, sendo retomados na Lei nº 9.394/1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 também foram fruto da atuação do movimento negro (Gomes, 2017).

Outro movimento que tem contribuído para essa luta é o de mulheres negras, mencionado anteriormente. As ativistas negras incluíram as questões de raça e gênero no movimento feminista – que mantinha uma posição conservadora ao se deter apenas ao gênero e às relações sexistas, negligenciando o racismo sofrido pelas mulheres negras. Além disso, desafiaram ativistas negros ao incluírem as lutas das mulheres negras dentro do próprio movimento negro, incentivando-os a mudarem de postura quanto às suas relações políticas e pessoais referentes a elas (Gomes, 2017).

Dessa forma, os movimentos negro e feminista foram fundamentais no propósito de descolonizar o currículo, a fim de retirar o silenciamento da população negra da escola. Porém, mesmo com a implementação de legislações que abordam a temática étnico-racial, ainda há resquícios de um ensino eurocêntrico e masculino (Silva, 2023). Em entrevista concedida à BBC News, o antropólogo Kabengele Munanga critica a baixa presença de pessoas negras no ensino de História e nos livros didáticos. Segundo o estudioso, parece que a população negra não tem passado, presente e futuro no Brasil. Sua história parece começar na escravidão, sendo o antes e o depois dela propositalmente desconhecidos (Modelli, 2017).

Muitos livros didáticos dificilmente salientam o protagonismo de homens e mulheres negros. Geralmente, o que fazem é embranquecer pessoas negras que se destacaram na ciência, na literatura, na filosofia, entre outros campos. São, majoritariamente, homens brancos que aparecem nos livros didáticos, constituindo-se como algumas das primeiras imagens que vemos na escola (Andrade, 2018).

É justamente esse corpo branco, cis, falocêntrico, capacitista e gordofóbico que aparece nas imagens da evolução humana desde os primitivos hominídeos, representando o máximo desenvolvimento humano. O ser genérico é esse homem, e tudo que está fora dessa representação é menos humano (Pinheiro, 2023, p. 118).

Essa é a representação de humanidade que internalizamos desde a infância e que contribui para a formação do imaginário coletivo. Nesse cenário, homens brancos são direcionados às diferentes esferas de poder. Quanto às mulheres negras, muitas vezes nem são reconhecidas socialmente como mulheres, havendo a negação simbólica de seu pertencimento ao gênero (Pinheiro, 2023).

Diante da desumanização historicamente imposta a homens e mulheres negros pelo mundo ocidental, e apesar das mudanças curriculares decorrentes das conquistas legais promovidas pelas lutas dos movimentos negro e feminista negro, reafirma-se a permanência de conteúdos eurocêntricos no ensino de História. Nesse contexto, torna-se fundamental inserir, na aprendizagem histórica, as discussões sobre negritude, compreendida como a busca pela identidade negra e pela história comum que conecta povos negros na luta por afirmação e solidariedade frente às tentativas históricas de desumanização e destruição de suas culturas. Trata-se da valorização da herança africana de mulheres e homens negros como forma de reconstruir positivamente suas identidades e reafirmar seus lugares no mundo (Munanga, 2024).

No que se refere às mulheres negras, esse processo pode ser potencializado por meio da ampliação de sua visibilidade no espaço escolar, especialmente a partir das aulas e do trabalho com narrativas literárias produzidas por essas mulheres. Esse movimento também valoriza conhecimentos transmitidos pela tradição oral, historicamente excluída pela historiografia oficial de matriz eurocêntrica. Tal perspectiva contribui para evitar a desumanização dessas mulheres, promovendo processos de empoderamento e ressignificação de sua humanidade. Trata-se, portanto, da possibilidade de produzir outras narrativas históricas, distintas da chamada “história única”, tradicionalmente associada à perspectiva masculina branca (Andrade, 2018; Adichie, 2019).

Nesse sentido, Lélia Gonzalez elaborou a categoria amefricanidade para evidenciar as semelhanças existentes no continente americano no que se refere aos processos de africanização, destacando o protagonismo negro. O conceito abrange descendentes africanos trazidos para as Américas (Gonzalez, 1988). A partir dessa perspectiva, torna-se pertinente pensar a literatura sob essa lente, uma vez que permite compreender diferentes territórios do continente em diálogo com matrizes literárias semelhantes (Siqueira, 2022).

A produção literária amefricana no Brasil dialoga fortemente com a tradição oral. Nesse sentido, Gonzalez aponta que as línguas faladas no Brasil e nas Américas crioulas apresentam marcas de africanidade, assim como práticas culturais como danças, crenças e músicas. As produções de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega constituem exemplos dessa literatura e dialogam com o conceito de escrivência, formulado por Conceição Evaristo. Esse conceito pode ser compreendido como um lugar de fala coletivo, construído historicamente por grupos sociais que se conectam por meio da força da africanidade (Cossa, 2020; Siqueira, 2022).

Tanto em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, quanto em *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega, observa-se a recorrência de vivências cotidianas como estratégia narrativa de afirmação da veracidade dessas experiências. Em ambas as obras há marcas da

tradição oral, como repetições, provérbios e narrativas de histórias. Essas práticas estão profundamente associadas à ancestralidade e à tradição oral africana. Assim, torna-se possível refletir sobre o uso da literatura em sala de aula como estratégia para a construção de propostas educacionais que valorizem a produção literária amefricana.

Essas duas mulheres estavam conectadas pela escrita e por suas vivências. As cartas de Ega continham denúncias e explicitavam a luta contra sua condição social, racial e de gênero. Tratam do encontro simbólico e do acolhimento entre Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega frente às opressões vivenciadas. Embora inseridas em contextos distintos, as autoras mobilizam, em suas narrativas, elementos interseccionais semelhantes. Além disso, tratam-se de produções elaboradas por mulheres negras em contextos diaspóricos, descendentes de africanos, configurando textos que se contrapõem ao colonialismo e assumem uma perspectiva decolonial, ao romperem com visões eurocêntricas e evidenciarem o protagonismo dessas mulheres negras.

Apesar da histórica ausência da temática das mulheres negras no ensino de História, nos últimos anos têm sido produzidos trabalhos no âmbito do ProfHistória que destacam suas contribuições para o ensino da disciplina. Entre essas referências, destaca-se Carolina Maria de Jesus e sua obra *Quarto de despejo*. Nesse sentido, ressalta-se a dissertação de mestrado do ProfHistória intitulada *A literatura de Carolina Maria de Jesus no ensino de História: uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo” (1960)*, de Andréia Aparecida dos Santos. O estudo analisa a biografia da autora e sua obra, propondo um procedimento didático-pedagógico que possibilita aos estudantes perceber aspectos relacionados às desigualdades racial e de gênero presentes no livro, além de analisar a manifestação do discurso feminino no contexto da obra e evidenciar a atualidade dessas discussões. A pesquisadora elaborou uma sequência didática destinada a professores/as, facilitando a inserção de textos literários nas aulas de História. Para esta pesquisa, interessa tanto a discussão sobre a biografia e a obra de Carolina quanto sua utilização como prática pedagógica no ensino de História.

Outra dissertação relevante, produzida em 2021 no ProfHistória, é a de Débora Jean Lopes Silva, intitulada *Mulheres na Literatura: escritas de autoria feminina negra*. A autora apresenta *Quarto de despejo* como literatura produzida por uma mulher negra, destacando seu protagonismo como escritora. O trabalho busca contribuir para o ensino de História ao evidenciar a ruptura que essas produções literárias promovem em relação ao modelo eurocêntrico e androcêntrico que tradicionalmente canoniza protagonistas brancos e masculinos. Silva (2021) dialoga com autoras negras e decoloniais para discutir o mito da democracia racial, ressaltando a trajetória das mulheres negras na literatura brasileira. Essas

produções superam representações baseadas em ideologias racistas e sexistas, ao priorizarem narrativas construídas a partir das próprias experiências de vida e das escrevivências dessas mulheres. A autora também propõe uma sequência didática aplicável ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos anos finais do Ensino Médio, como apoio pedagógico para docentes. Para esta pesquisa, interessa especialmente a abordagem de escritoras negras que utilizam suas identidades como base para discutir questões de gênero e raça.

A proposta desta dissertação se diferencia das anteriormente citadas por objetivar trabalhar os conceitos de racismo e de mulheres negras no ensino de História a partir da análise de duas obras literárias: *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*. A proposta metodológica baseia-se na utilização da metodologia de aulas-oficina, conforme Isabel Barca, aplicada à 3ª série do Ensino Médio em tempo integral, com o objetivo de avaliar a progressão conceitual dos/as estudantes. Como produto educacional, prevê-se a elaboração de uma cartilha com o detalhamento das oficinas, destinada a servir como referência para docentes.

A dissertação de Andréia Aparecida dos Santos apresenta, como recurso educacional, uma sequência didática aplicada em dois colégios da rede pública, envolvendo duas turmas da 3ª série do Ensino Médio. As quatro oficinas abordaram o resgate da história das mulheres negras, com destaque para Carolina Maria de Jesus; a análise de sua trajetória antes e após o sucesso de *Quarto de despejo*; o contato direto com a obra, por meio da leitura e discussão de trechos relacionados a temas como fome, favela, política, questões sociais e escrita; além da reflexão sobre o preconceito contra a mulher na sociedade brasileira ao longo do tempo. Também incentivou os estudantes à produção de textos autobiográficos sobre suas trajetórias de vida.

O trabalho de Débora Jean Lopes Silva também se diferencia desta pesquisa no que se refere ao foco na discussão sobre os desafios enfrentados por mulheres negras na literatura, com destaque para Carolina Maria de Jesus e sua obra. A autora propõe uma sequência didática voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental, com possibilidade de adaptação ao Ensino Médio. A metodologia baseia-se em aulas expositivas e dialogadas, discutindo aspectos da obra relacionados à desigualdade social, exclusão, discriminação, gênero, raça e silenciamentos históricos.

Destaca-se ainda que *Quarto de despejo* vem sendo mobilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 2014, por meio de questões que exploram o contexto histórico e social retratado na obra, bem como a visão de mundo da autora. Além disso, tem sido utilizada como repertório sociocultural em produções textuais do exame, inclusive em redações que

alcançaram nota máxima. Em 2024, a obra apareceu como texto motivador para a produção da redação do ENEM.

No que se refere à escritora Françoise Ega, observa-se uma lacuna de pesquisas no âmbito do ProfHistória. Historicamente, destacou-se como ativista negra, participando de diversos movimentos sociais. Foi fundadora da Primeira Associação de Imigrantes Antilhano-Guianeses de Marselha, da Associação Cultural Desportiva Antilhano-Guianense e integrou o clube de poetas de Marselha. Ganhou relevância na luta contra a miséria e os preconceitos raciais e sociais, além de atuar na defesa dos direitos de mulheres imigrantes recém-chegadas à França (Siqueira, 2022; Oliveira, 2023). Sua obra *Cartas a uma negra* será utilizada como base para a produção de mensagens elaboradas pelos/as estudantes como produto das oficinas desenvolvidas nesta dissertação.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA E MARCADORES SOCIAIS: O OLHAR DOS/AS ESTUDANTES SOBRE RACISMO E MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

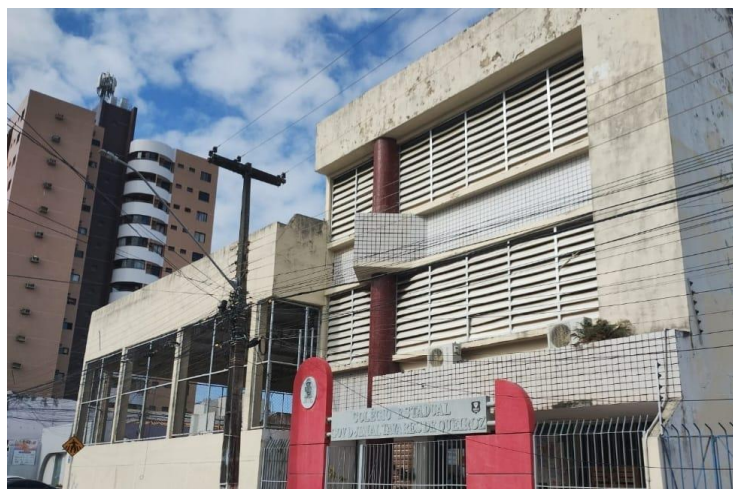
Esta seção apresenta a instituição escolar, descrevendo sua localização e caracterização em termos dos aspectos sociais, físicos e culturais. Também aborda o perfil dos estudantes, suas identidades sociais e, por fim, suas percepções sobre os conceitos de racismo e sobre a ausência de mulheres negras no ensino de História.

O Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz (CEGDTQ) está localizado na Rua Zaqueu Brandão, nº 92, bairro São José, na zona sul do município de Aracaju, capital do estado de Sergipe. A cidade situa-se na porção leste do estado e faz divisa com os municípios de São Cristóvão, Santo Amaro das Brotas, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e Itaporanga d'Ajuda (França, 2014, p. 21-22). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Aracaju possui uma área de 182,163 km², com estimativa populacional de aproximadamente 630.932 habitantes para 2025 e densidade demográfica de 3.308,89 habitantes por km², contando com uma infraestrutura urbana desenvolvida.

O bairro São José, onde a escola está localizada, contribui para o fortalecimento da centralidade urbana de Aracaju, uma vez que concentra, além da região central, atividades comerciais e serviços públicos e privados, atraindo um maior fluxo populacional, especialmente nas áreas de saúde e educação. Em contrapartida, essa afluência populacional em busca desses serviços tem provocado a substituição de residências por estabelecimentos comerciais e setores de negócios (França, 2014).

É nesse contexto que se insere o Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, que integra a Rede Estadual de Ensino. Antes de ingressar na rede pública, o prédio abrigava a escola particular Graccho, que posteriormente vendeu o imóvel para se instalar em outro local. O CEGDTQ foi criado pelo Decreto nº 17.082, de 10 de fevereiro de 1998. Até o ano de 2013, a instituição ofertava apenas as séries finais do Ensino Fundamental. Em 2005, foi autorizada a ofertar o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 61/2005/CEE, posteriormente reconhecida pela Resolução nº 365/2007/CEE (Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, 2022).

Figura 1 – Fachada Frontal do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, ano de 2025



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Quando iniciei a aplicação do questionário diagnóstico com a turma, no ano de 2024, enquanto os/as estudantes cursavam a 2ª série C, a escola contava com dez turmas de Ensino Médio em Tempo Integral, integradas ao Programa Escola Educa Mais, da Secretaria de Estado da Educação (SEED), implantado pelo Decreto nº 30.505, de 7 de fevereiro de 2017 (CEGDT, 2022). A distribuição das turmas era a seguinte: 1ª série – 1º A (32 alunos), 1º B (38) e 1º C (38); 2ª série – 2º A (36), 2º B (27), 2º C (36) e 2º D (32); 3ª série – 3º A (27), 3º B (30) e 3º C (34).

Já no ano seguinte, quando realizei a aplicação das oficinas e do último questionário, os/as estudantes cursavam a 3ª série B, e a escola apresentava a seguinte distribuição: 1ª série – 1º A (30 alunos), 1º B (31) e 1º C (20); 2ª série – 2º A (31), 2º B (35) e 2º C (25); 3ª série – 3º A (21), 3º B (32), 3º C (30) e 3º D (29). Esses dados indicam uma redução de 49 alunos no total geral das turmas de um ano para o outro.

O quadro de funcionários é composto por uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora financeira e uma gestora escolar, além de cinco merendeiras, cinco servidores da limpeza, um servidor contratado, uma professora readaptada na secretaria e dois professores readaptados na biblioteca. A escola conta ainda com quinze professores efetivos e seis contratados. Desse total, oito atuam na área de Linguagens e suas Tecnologias, dois em Matemática e suas Tecnologias, quatro em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sete em Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A estrutura física inclui diretoria, secretaria, sala de professores, sala do comitê pedagógico, sala de coordenação de ensino, dez salas de aula, biblioteca, laboratórios de

informática e de Ciências da Natureza, auditório com capacidade para 200 pessoas, sala de vídeo, cinco banheiros femininos e cinco masculinos destinados aos estudantes, quatro banheiros para funcionários, cozinha, quadra de esportes, piscina, pátio coberto, vestiário e um elevador atualmente fora de funcionamento. O estado de conservação de algumas dependências exige reparos, em razão da estrutura antiga do prédio.

O mobiliário encontra-se parcialmente conservado, com carteiras individuais e algumas mesas de estudo. Muitos dos quadros brancos apresentam desgaste. Quanto aos materiais pedagógicos, há recursos disponíveis para uso pelos docentes; contudo, há necessidade de televisores, pois os *datashows* existentes são poucos e ultrapassados. A escola também dispõe de poucos aparelhos de som e necessita de novos equipamentos para práticas experimentais nos laboratórios de Ciências da Natureza.

Devido à estrutura antiga, herdada da escola particular fundada em 1952, a instituição não possui acessibilidade adequada. O edifício tem três andares, e o elevador está interditado, obrigando o uso de escadas, o que impede o acesso de estudantes e funcionários cadeirantes ou com dificuldades de locomoção.

Quanto aos indicadores de desempenho, a escola obteve nota 4,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 2024 como a avaliação nacional mais recente. No Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (Saese) 2024, a média alcançada foi de 4,5.

É relevante destacar que os/as estudantes do CEGDTQ são oriundos/as de diferentes regiões da capital e de municípios vizinhos, como São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro, que compõem a região metropolitana de Aracaju. Esse movimento está relacionado ao imaginário social segundo o qual as escolas localizadas na região central da capital oferecem um ensino de maior qualidade. Muitos/as jovens deslocam-se de bairros vizinhos, de áreas mais distantes e até de cidades do interior, movidos/as pela percepção de que as escolas situadas na região central da capital lhes proporcionarão melhor desempenho educacional. Os/As estudantes oriundos/as de bairros mais próximos, como Cirurgia, Centro e Suíssa, costumam ir a pé para a escola; aqueles/as que residem em áreas um pouco mais afastadas, como Getúlio Vargas, Bairro América e Siqueira Campos, utilizam bicicleta, carro ou transporte público. A localização do CEGDTQ nas imediações das Avenidas Barão de Maruim e Hermes Fontes, vias de grande circulação, aliada à existência de pontos de ônibus próximos, facilita o acesso de grande parte do alunado.

Estudantes que moram em municípios da região metropolitana, como Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão e Barra dos Coqueiros, também se valem desses mesmos meios de transporte. Entretanto, há discentes residentes em bairros mais afastados da capital, como Mosqueiro e Aruana, que enfrentam maiores dificuldades devido à irregularidade do transporte público nos horários de entrada e saída da escola. Em anos anteriores, por exemplo, houve aluno que precisava acordar às quatro horas da manhã para conseguir embarcar no ônibus coletivo e, assim, chegar pontualmente às aulas. Há ainda casos de estudantes que residem em municípios mais distantes e vêm à capital em busca de diversos serviços, entre eles os educacionais, que não encontram em suas localidades de origem. A partir dessa diversidade de procedências, é possível perceber quão heterogênea é a composição social e cultural desse alunado.

Nos últimos anos, também se observou um aumento na matrícula de estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em escolas particulares, possivelmente em razão da diminuição da renda familiar e/ou do interesse em acessar políticas de cotas para ingresso em universidades públicas. Em 2025, aproximadamente 70% dos/as alunos/as que ingressaram na instituição na 1ª série do Ensino Médio eram oriundos/as da rede privada.

Desse modo, um dos maiores desafios do corpo docente dessa instituição, da qual fiz parte por dois anos e seis meses, de agosto de 2022 a fevereiro de 2025, foi lidar com a heterogeneidade de estudantes provenientes de locais diversos, cada qual com suas peculiaridades culturais, o que, muitas vezes, gerou tensões sociais. Diante dessas dicotomias socioculturais, muitos/as alunos/as acabam não compreendendo as vivências dos/as outros/as, produzindo, no espaço escolar, a negação desse outro (Valença, 2023).

Soma-se a isso a presença de práticas educacionais antirracistas já desenvolvidas por algumas áreas⁴, as quais reconhecem e valorizam a diversidade presente na escola, seja em termos de raça, gênero, religião, classe social, entre outros marcadores. Tais iniciativas são relevantes, sobretudo porque o/a professor/a antirracista não deve tratar da cultura africana, afro-brasileira e indígena apenas em função da obrigatoriedade legal, mas também a partir de uma consciência de reparação histórica (Pinheiro, 2023).

⁴ Durante os anos de 2023 e 2024, as áreas de Linguagens e Ciências Humanas desenvolveram o projeto *Relatos experienciais: pequena enciclopédia negra do CEGDTQ*, sob a coordenação do professor de Arte, André Luiz Santos Valença. O projeto tinha como objetivo dar visibilidade a saberes, histórias e sujeitos negros oriundos de diversos bairros e comunidades da Região Metropolitana de Aracaju, por meio da construção de etnografias visuais. Nos dois anos consecutivos, fomos contemplados com a premiação do selo *Escola Antirracista Professora Maria Beatriz Nascimento*, concedido pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Além disso, o projeto recebeu financiamento da FAPITEC/SE, Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Valença; Brasil, 2024, p. 2; Pequena Enciclopédia..., 2024, p. 46-48).

No período em que atuei no CEGDTQ, observei a existência dessas ações, o que demonstra sensibilidade de parte do corpo docente em relação às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, importantes conquistas dos movimentos negro e indígena. Ao mesmo tempo, considerando a diversidade cultural do alunado, percebe-se que tais práticas ainda carecem de maior ampliação e articulação no conjunto da comunidade escolar, de modo a favorecer uma abordagem mais abrangente e contínua dessas questões no cotidiano da instituição.

Esta seção também apresenta uma discussão sobre a percepção dos/as estudantes da 3ª série, turma B, do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, escola em tempo integral da rede estadual de ensino, acerca de sua aprendizagem histórica. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um questionário por meio do *Google Forms*, elaborado com o objetivo de compreender como esses/as estudantes se identificam socialmente, bem como de que modo percebem a ausência das mulheres negras no ensino de História e como isso impacta sua formação.

As perguntas sobre os marcadores sociais referem-se à identificação dos/as estudantes, ao local de residência, à idade, ao gênero e à cor da pele. Além disso, foram incluídas questões sobre o conceito de racismo e sobre a presença de mulheres negras no ensino de História. Também foi aplicado outro questionário ao término das oficinas propostas, com a finalidade de analisar o nível de aprendizagem dos/as alunos/as.

O primeiro questionário foi aplicado em 8 de outubro de 2024, data que, dentro do calendário letivo, estava destinada à avaliação semanal. A escolha deveu-se à presença de todos/as os/as alunos/as da turma em dias de prova. Todos/as os/as 36 alunos/as que faziam parte da 2ª série C no ano de 2024 responderam ao questionário.

Figura 2 – Alunos da 3ª série B respondendo ao questionário final



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

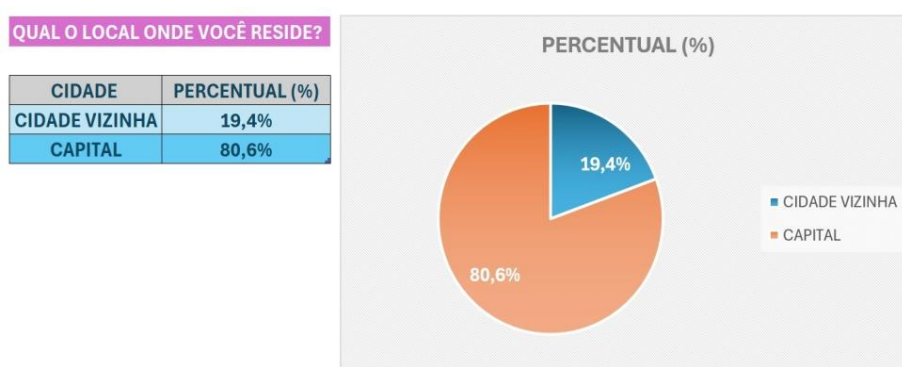
No ano seguinte, em 28 de outubro de 2025, após a realização da última oficina, os/as alunos/as da então 3ª série B responderam, por meio do *Google Forms*, ao questionário final sobre os conceitos de racismo e sobre a presença de mulheres negras no ensino de História. As perguntas, embora diferentes das do instrumento inicial, mantiveram a mesma essência, com o objetivo de verificar a progressão do conhecimento da turma.

A fim de sistematizar o nível de progressão conceitual dos/as alunos/as, segui o modelo da pesquisadora Elaine Santos Andrade, que desenvolveu pesquisa com alunos/as da 2ª série do Ensino Médio em tempo integral, intitulada *Aprendizagem de conceitos históricos por meio de aulas-oficinas e produção de fanzines na Escola Estadual Governador Seixas Dória*, em Nossa Senhora do Socorro (SE). A pesquisadora adotou as seguintes categorizações das ideias prévias dos/as alunos/as: ideias ausentes ou sem nexo, ideias confusas sobre o passado, ideias parciais pouco complexas e ideias complexas (Andrade, 2020).

Nas respostas ao questionário que elaborei, não constatei ideias ausentes ou sem nexo. Para a sistematização da questão discursiva, também farei uso de um quadro informativo. Quanto às perguntas fechadas, realizei a análise diretamente a partir dos gráficos.

No que se refere aos marcadores sociais dos/as alunos/as, tomando como ponto de partida o questionário aplicado, observa-se que, quanto ao local de residência, a maioria mora na capital, Aracaju. O gráfico a seguir evidencia esse dado.

Gráfico 1– Qual o local onde você reside?



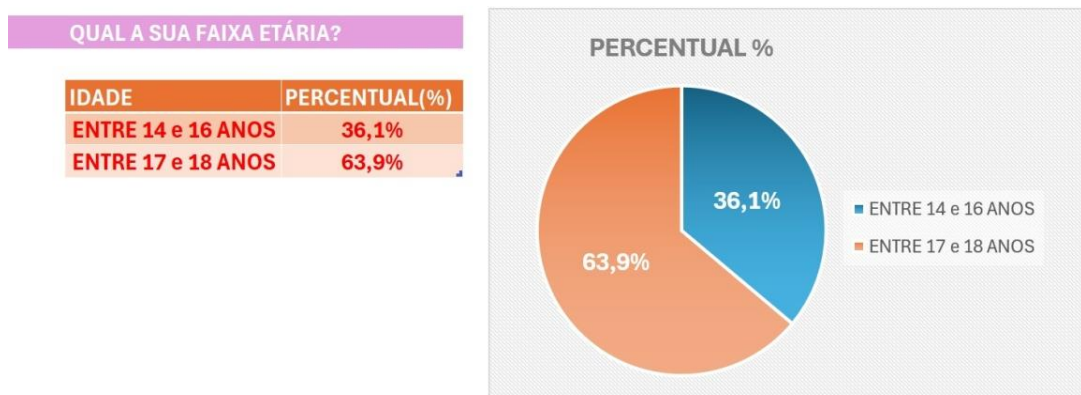
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o gráfico, 80,6%, o que corresponde a 31 estudantes, moram em Aracaju, enquanto 19,4%, referentes a sete alunos/as, residem em cidades vizinhas, que, em geral, compõem o processo de conurbação com a capital, como São Cristóvão e Nossa Senhora do Socorro. Uma prática recorrente é o deslocamento de estudantes de cidades vizinhas e de bairros

mais distantes para cursarem o Ensino Médio em escolas localizadas no centro de Aracaju. Geralmente, esse deslocamento ocorre em razão da concepção social de que o ensino é mais qualificado nas áreas centrais da capital.

Em relação à faixa etária, o gráfico abaixo possibilita uma análise acerca da existência de distorção idade/série para a turma correspondente. A partir dos dados apresentados, é possível observar que eles corroboram as taxas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o município de Aracaju.

Gráfico 2 – Qual a sua faixa etária?



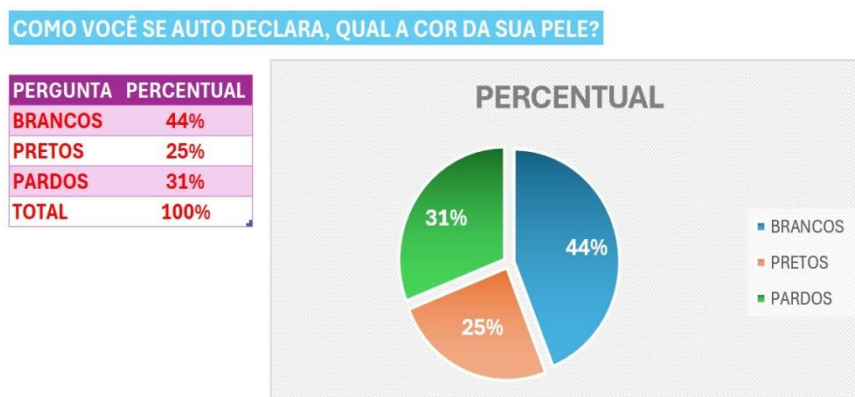
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em conformidade com o gráfico apresentado, a faixa etária da turma corresponde a 36,1%, ou seja, 12 pessoas têm entre 14 e 16 anos de idade. Já a maioria, 63,9%, referente a 23 alunos/as, possui entre 17 e 18 anos. De acordo com o INEP, a idade ideal para ingressar no Ensino Médio é 15 anos.

Embora a maioria dos estudantes da 2ª série C possuísse, no ano de 2024, entre 16 e 18 anos, essa diferença de um ou dois anos em relação à idade ideal não deve ser interpretada automaticamente como distorção idade/série. Essa variação é relativamente comum e pode ser atribuída a fatores individuais e a trajetórias escolares diversas. Segundo dados do INEP relativos ao ano de 2023, a 2ª série do Ensino Médio em Aracaju apresentava 30,5% de estudantes com distorção idade/série (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020), indicando que essa realidade se insere em padrões urbanos observados nacionalmente.

O gráfico a seguir refere-se à composição étnico-racial dos/as alunos/as. Optei por não disponibilizar opções, deixando-os/as livres para responderem conforme seu próprio critério; por isso, formulei uma pergunta aberta.

Gráfico 3 – Como você se autodeclara, ou seja, qual a cor de sua pele?



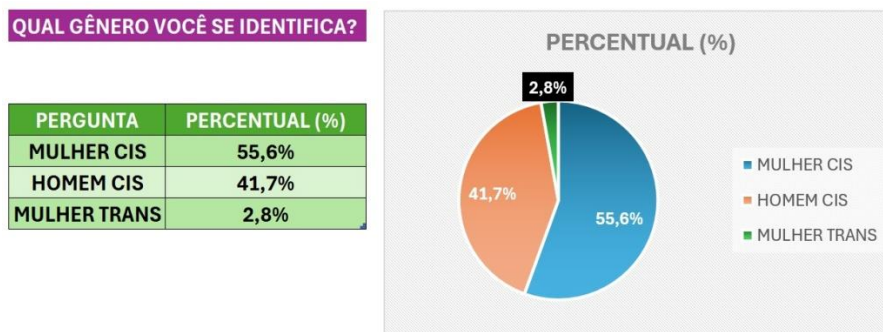
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o gráfico, 44% dos/as alunos/as se declararam brancos/as, o que corresponde a 16 estudantes. Os/As que se identificaram como pardos/as representam 31% (11 alunos/as), enquanto 25% (9 alunos/as) se declararam pretos/as. Isso demonstra que os/as autodeclarados/as negros/as constituem a maioria, o que não foge ao quadro geral do país. Segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, a taxa de jovens matriculados/as ou que concluíram o Ensino Médio foi de 82,1% entre brancos/as, 72,3% entre pretos/as e 73,5% entre pardos/as. Esses dados indicam a ampliação do acesso e da permanência da população negra na Educação Básica, ainda que persistam desigualdades quando comparadas às taxas da população branca. De acordo com o Censo Escolar de 2023, pretos/as e pardos/as constituem a maior parte entre os/as concluintes na maioria dos estados brasileiros, sendo Sergipe o quinto estado com maior proporção (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). Essa elevação no percentual de estudantes negros/as no Ensino Médio acompanha o crescimento proporcional dessa população no conjunto da sociedade brasileira.

Nesse último Censo, a população que se declarou parda correspondeu a 92.083.286 pessoas, enquanto a branca totalizou 88.252.121. Durante muito tempo não houve essa superação da população autodeclarada parda em relação à branca. Para Nilma Lino Gomes ([2017]), pessoas pretas e pardas são classificadas como negras nos Censos Demográficos realizados pelo IBGE porque o racismo no Brasil não estabelece distinções rígidas entre esses grupos, sendo reduzidas as diferenças no que se refere ao acesso a direitos e vantagens sociais, ao contrário do que sustenta o senso comum. Assim, conforme o IBGE, 56% da população brasileira é negra; desse total, 46,5% são pardos/as e 9,3% são pretos/as. Desse modo, a oposição racial ao/à negro/a – seja preto/a ou pardo/a – é o/a branco/a, o que implica, historicamente, a produção de desigualdades em termos de privilégios ou prejuízos sociais, conforme o grupo racial ao qual o sujeito pertence (Devulsky, 2023).

Em relação à identidade de gênero, parte-se da premissa de que se trata de uma construção cultural associada aos atributos socialmente definidos do que é ser masculino ou feminino, relacionando-se à forma como a pessoa se percebe e se expressa socialmente (Grossi, 1998). Diante disso, foi apresentada a possibilidade de os/as alunos/as se identificarem nas seguintes categorias: homem cisgênero, mulher cisgênero, mulher transgênero, homem transgênero, pessoa não binária, queer, intersexual e prefiro não dizer. Dessa forma, homem e mulher cisgênero referem-se às pessoas cuja identidade de gênero coincide com o sexo atribuído no nascimento, relacionado à anatomia biológica. Já homem e mulher transgênero são pessoas cuja identidade de gênero difere do sexo que lhes foi atribuído ao nascer. O termo intersexual refere-se à pessoa que nasce com variações corporais que não se enquadram nos padrões convencionais associados ao masculino e ao feminino. A categoria queer refere-se a pessoas que não se identificam com categorias fixas de identidade de gênero. Já a pessoa não binária não se identifica exclusivamente como homem ou mulher (Jesus, 2012; Wandermurem, 2024).

Gráfico 4 – Com qual gênero você se identifica?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como destacado no gráfico, mais da metade da turma, 55,6%, é composta por mulheres cisgênero, o que corresponde a aproximadamente 20 estudantes; já a categoria homem cisgênero representa 41,7%, ou 15 alunos, e a de mulher transgênero, 2,8%, equivalente a uma aluna. Isso indica que a maioria das estudantes acompanha o quadro geral das matrículas femininas no Brasil. O último Censo de 2023 apontou que as mulheres correspondem a 50,9% das matrículas no Ensino Médio e os homens, a 49,1%, demonstrando uma conquista histórica do movimento feminista, que desde séculos passados luta pelo direito à educação para a mulher.

De acordo com os dados apresentados, há uma aluna transexual na amostra analisada, o que está em consonância com as estatísticas nacionais. Segundo pesquisa realizada pela Unesp,

cerca de 2% da população brasileira se declara trans, incluindo pessoas transgênero e não-binárias (Stariolo, 2022). A escola, enquanto espaço social e educacional, frequentemente reproduz padrões normativos historicamente consolidados, associados ao modelo hegemônico do homem branco, cisgênero, heterossexual e cristão. Essa lógica normativa influencia a percepção de pertencimento dos estudantes, conduzindo muitos jovens a não se autodeclararem em relação à sua identidade de gênero⁵. Além disso, o ambiente escolar pode, em certos contextos, tornar-se um espaço de adversidades para crianças e adolescentes trans, caso colegas e professores reproduzam discursos discriminatórios. Nessa perspectiva, é possível que esses jovens vivenciem situações de constrangimento, contribuindo para processos de exclusão escolar e afetando potencialmente sua aprendizagem (Lima, 2020; Martins; Soares; Vianna, 2023).

Quanto à percepção dos alunos sobre o conceito de racismo, valorizou-se o conhecimento prévio que já possuíam. Esse saber inicial deve ser sistematizado e categorizado para permitir a identificação de possíveis mudanças na construção do conhecimento, contribuindo para a valorização da aprendizagem histórica. Como mencionado anteriormente, as ideias dos alunos foram classificadas em três níveis: ideias confusas, ideias parciais e ideias complexas. A categoria de ideias parciais foi subdividida em: racismo como sinônimo de preconceito; racismo como discriminação; racismo individual; racismo institucional; e racismo estrutural. Essas definições foram selecionadas com base na literatura sobre o tema, considerando como principais referenciais Silvio Almeida (2019) e Grada Kilomba (2019), bem como contribuições de Nilma Lino Gomes ([2017]), Kabengele Munanga (2024), entre outros.

Quanto às respostas obtidas, elas serão consideradas conforme a maneira como foram expressas pelos participantes. A pergunta inicial tratou do conceito de racismo e analisou o pensamento histórico dos 36 estudantes que responderam ao questionário. Para preservar suas identidades, os nomes reais foram substituídos por fictícios.

Quadro 1– Ideias Confusas

ALUNA	RESPOSTA
Débora	“Que não podemos chamar a outra pessoa de preto, é crime”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

⁵ Com o objetivo de ampliar o acesso de pessoas trans ao Ensino Superior, a Universidade Federal de Sergipe, por intermédio do Conselho de Ensino, aprovou, no ano de 2025, a criação de cotas para pessoas trans em todos os cursos de graduação. Essa medida resulta da luta dos movimentos sociais pela garantia do acesso ao ensino superior a pessoas historicamente invisibilizadas. Das 122 vagas ofertadas, 33 candidatos foram aprovados em diversos cursos (Universidade Federal de Sergipe, 2025).

No quadro anterior, observei que a aluna Débora apresenta uma ideia confusa sobre o entendimento do conceito de racismo. Essa concepção, presente na sociedade – na qual chamar uma pessoa de preta é considerado crime – faz parte do senso comum. Trata-se de uma visão introjetada por meio do mito da democracia racial, que, desde o período colonial e imperial, buscou ocultar o corpo negro por meio das técnicas do Estado de genocídio, como já mencionado. Mesmo após a abolição, os negros sofreram abjeção: suas danças, músicas e a capoeira chegaram a ser criminalizadas. Ainda durante o século XIX, todo o discurso sobre raça permeou as questões políticas e culturais, sustentado pelas instituições científicas, que aceitavam a miscigenação como estratégia para que, no futuro, o Brasil se tornasse mais “branco”. Essas teorias foram incorporadas, no século XX, à política de imigração, por meio de leis que funcionaram como estratégias para erradicar o negro da população (Schwarcz, 1993; Nascimento, 2016; Bento, 2024). Esses foram os mecanismos de ocultação e eliminação do corpo negro.

Diante disso, cabe ao negro aceitar “[...] os atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2024, p. 19). Embora a negritude tenha origem na cor da pele negra, ela vai além, estando relacionada à história comum que une todos os grupos humanos denominados pelos brancos como negros. Esses povos compartilham o fato de terem sido vítimas de tentativas de desumanização e de terem suas culturas negadas (Munanga, 2024). Assim, cabe ao negro lutar por sua identidade e se orgulhar de ser negro – trata-se de um atributo de orgulho, não de crime.

Portanto, para retirar situações como essa da invisibilidade, é fundamental falar sobre cor. Não há problema algum em ser negro e declarar a própria cor; a questão reside em saber se essa expressão será utilizada para oprimir. Somos diversos e precisamos discutir tanto a negritude quanto a branquitude (Ribeiro, 2019b).

No quadro a seguir, irei destacar as “Ideias parciais”; para tanto, realizei uma subdivisão para classificar o conceito de racismo abordado pelos estudantes.

Quadro 2– Ideias Parciais

a) Racismo como sinônimo de preconceito	ALUNO(A)	RESPOSTA
	Paula	“preconceito com a cor de pele negra”
	Virgínia	“Um preconceito desnecessário em nossa sociedade”
	Letícia	“Racismo é comentário preconceituoso com cor, cabelo”
	Pedro	“Preconceito com uma característica biológica”
	Eduardo	“Preconceito pela cor ou cabelo de alguém”
	Bruno	“Prática preconceituosa”
	Carla	“Preconceito com a cor negra”
b) Racismo como sinônimo de discriminação	Felipe	“É qualquer preconceito ou violência verbal ou não contra pessoas de outras raças”.
	Enzo	“Ofender uma pessoa pela cor de sua pele, raça ou etnia”
	Cristiano	“Hierarquia entre raças”
	Leandro	“Dizer ou proclamar superior, que uma comunidade negra, etnia e etc...”
	Benjamin	“Violência e exclusão social”
	Eva	“Exclusão de direitos ou desrespeito a integridade de um grupo”
	Cecília	“Descriminar alguém em razão de sua cor de pele, raça ou etnia”
	Francisco	“Discriminação da cor de pele/etnia de outro indivíduo”
	Alícia	“É quando uma pessoa sofre qualquer tipo de preconceito/discriminação/exclusão/prejudicada por conta de sua cor de pele”
	Tereza	“Falar com palavras e atitudes que não gosta de uma raça específica”
	Luana	“Racismo é um problema enraizado na sociedade, que distingue o que a pessoa é através do tom de pele”.
	Gabriela	“atitude discriminatória e depreciativa em relação a um grupo étnico ou social, baseada na ideia de que existem diferenças físicas e externas entre os seres humanos”
	Fabício	“Uma forma de preconceito que discrimina outra pessoa pela sua cor de pele”
	Joaquim	“Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória em relação a um grupo social ou étnico”
	Eliana	“Racismo é quando você trata a pessoa diferente por questão de cor”
	Luiza	“discriminação com pessoas por conta da etnia”
	Catarina	“é quando você julga ou crítica uma pessoa pelo tom da sua pele ou pelo estilo do cabelo”
	Kauã	“exclusão de alguma etnia por sua cor de pele, e etc”
C) Racismo como sinônimo individualista	Andréia	“Pessoas com mentes fechadas, que ainda acreditam que pessoas brancas são melhores que pessoas pretas e por isso destratam elas”
	Willian	“Racismo é ‘uma perda de tempo’, não faz o mínimo sentido, uma pessoa em sã consciência incomodar-se com o tom de pele da pessoa, é que nem uma pessoa uma pessoa se incomodar de chegar perto de uma criança, um absurdo!”
	Hugo	“Um problema social, que até hoje afeta o bom convívio e o respeito”
	Heitor	“Racismo é quando você está contra alguém por causa de cor ou de aparência de alguém, quando você odeia/não gosta da pessoa pela sua simples aparência”.

continuação....

	ALUNO(A)	RESPOSTA
	Ítalo	“um grande desrespeito e forma de compartilhar ódio”
	Geovana	“Entendo que racismo é uma coisa extremamente errada, que todos que praticassem esse ato deveriam ser punidos de forma igualitária”
d) Racismo como sinônimo institucional	Isabella	“má criação”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o quadro, no que se refere ao racismo entendido como forma de preconceito, foram identificadas oito respostas de alunos/as (Paula, Virgínia, Tereza, Letícia, Pedro, Eduardo, Bruno, Carla e Felipe). Trata-se de um julgamento prévio de membros de um grupo racial baseado em estereótipos acerca de outros indivíduos. O preconceituoso geralmente possui uma opinião inflexível. Além disso, o preconceito pode evoluir para discriminação, embora isso nem sempre ocorra (Gomes, [2017]; Almeida, 2018).

Respostas como a de Bruno, que afirma o “racismo enquanto uma prática preconceituosa”, ou a de Virgínia, que declara ser “um preconceito desnecessário na sociedade”, minimizam seu caráter estrutural e apresentam um agravante ao interligá-lo a uma característica biológica, conforme a resposta de Pedro. Como enfatizado nesta dissertação, um erro que pode ocorrer no ensino de História é tentar explicar um contexto histórico a partir de outro, cometendo anacronismo – algo que nós, professores/as, precisamos evitar ao realizar a empatia histórica (Aguiar, 2018). O racismo conceituado a partir da biologia é uma explicação advinda do século XIX. O chamado racismo científico justificava a existência de uma raça superior, branca, em detrimento de outra, negra, considerada inferior. O racismo é um processo político e histórico, uma vez que sua especificidade estrutural está ligada a cada formação social (Schwarcz, 1993; Almeida, 2018).

As demais colocações, que relacionam o racismo à cor, ao cabelo e à estética, foram, em geral, tratadas pelos/as alunos/as como preconceito. Esse entendimento aparece em respostas como as de Carla e Paula – “preconceito com a cor negra” e “preconceito com a cor de pele negra” –, na de Letícia – “racismo é comentário preconceituoso com cor, cabelo” –, e na de Eduardo – “preconceito com a cor negra”. Esse modo de compreender o racismo é comum no Brasil, pois ele não se baseia em critérios genéticos, mas fenotípicos. Uma pessoa pode ser filha de um casamento inter-racial, mas, se não apresentar características fenotípicas que a levem a ser desumanizada, não é percebida como negra. Isso ocorre porque, no país, o racismo científico deu lugar ao racismo social, que diminui a importância das vidas negras (Pinheiro,

2023). O mito da democracia racial transforma as diferenças do negro em negação, tornando-as invisíveis por meio de um tipo mestiço, o moreno, criando uma ideia de superioridade por aproximação com o branco (Gomes, 2017).

A maior parte dos participantes, 18 alunos/as, compreendem o racismo como uma forma de discriminação. A discriminação racial ocorre quando o racismo e o preconceito se materializam em práticas concretas de tratamento desigual, dirigidas a membros de grupos racializados. Ela pode se manifestar de forma direta ou indireta (Almeida, 2018).

A discriminação direta envolve um tratamento arbitrário e comparativo: se a pessoa pertencesse a outro grupo racial, seria tratada de maneira distinta. Trata-se, portanto, de uma violação do princípio de tratamento simétrico entre indivíduos, atingindo, sobretudo, minorias raciais. Essa forma de discriminação também apresenta caráter interpessoal, ocorrendo quando alguém é tratado desfavoravelmente com base em estereótipos negativos, não sendo avaliado por seus méritos, mas inferiorizado por agentes de outro grupo (Moreira, 2017).

A partir das respostas relacionadas ao racismo como forma de discriminação, observei que algumas concepções apresentadas pelos/as estudantes dizem respeito à discriminação racial direta, caracterizada pelo uso do poder ou da força para repudiar indivíduos ou grupos em razão de sua condição racial (Almeida, 2018). Exemplos citados por Felipe e Benjamim ilustram essa compreensão: “É qualquer preconceito ou violência verbal ou não contra pessoas de outras raças” e “violência e exclusão social”, respectivamente.

Os demais participantes (Enzo, Cecília, Francisco, Alícia, Luana, Eliana, Fabrício, Catarina, Kauã, Cristiano, Leandro, Eva, Tereza, Gabriela, Joaquim e Luiza) apontaram o racismo como sinônimo de discriminação ligada à raça, cor da pele, cabelo, traços físicos, hierarquia racial, desrespeito à integridade e etnia. Esse entendimento também se refere à discriminação direta, que envolve rejeição ou exclusão explícita de pessoas em razão de sua condição racial. Já a discriminação indireta ocorre quando minorias são ignoradas ou prejudicadas de forma implícita, por meio de práticas administrativas ou políticas públicas com potencial discriminatório (Gomes, [2017]; Almeida, 2018). Essa forma de discriminação ainda não foi completamente compreendida pelos/as estudantes, indicando a necessidade de aprofundamento nesse conceito.

Desse modo, as definições identificadas como preconceito e discriminação não constituem, por si só, o racismo. Os sujeitos da pesquisa precisaram ampliar suas concepções sobre o conceito em questão, ao compreenderem que o racismo possui caráter sistêmico e se relaciona a um processo que privilegia determinados grupos raciais nos âmbitos político, econômico e nas relações cotidianas (Almeida, 2018).

Expressões narradas no questionário, como: “Entendo que racismo é uma coisa extremamente errada, e que todos que praticassem esse ato deveriam ser punidos” (Geovana); “um grande desrespeito” (Ítalo), que afeta o convívio e respeito, de acordo com Hugo; “uma perda de tempo” (Willian); “pessoas de mentes fechadas” (Andréia); e “tem ódio por conta da aparência” (Heitor), revelam pensamentos que tratam o racismo de forma individualizada, sem reconhecer sua relação com as estruturas sociais.

Será que ele se limita às relações interpessoais? O racismo individual é uma concepção restrita, reduzida a aspectos comportamentais. Esse tipo de pensamento se encerra em não admitir sua existência, considerando-o apenas uma forma de preconceito de natureza psicológica, e não política. Quando se enxergam atitudes racistas apenas individualizadas e não ligadas às sociedades e instituições, são desconsideradas as piores atrocidades produzidas pelo racismo, apoiadas pelos chamados “homens bons” (Almeida, 2018).

Em relação ao racismo institucional, identifiquei a resposta de Isabella, pautada na instituição familiar, que apresenta o racismo como “má criação”. As instituições utilizam o poder na relação racial, naturalizando o domínio dos homens brancos na sociedade. Ele ocorre de forma sutil e se origina em forças socialmente reconhecidas, como a família. Esta cria regras e impõe padrões sociais que conferem vantagens aos brancos. São preceitos de tratamentos desiguais, cotidianos, que se manifestam no mercado de trabalho, mas também em sistemas educativos, como escola e família (Almeida, 2018; Kilomba, 2019). No exemplo citado, a estudante faz uma crítica à formação familiar, evidenciando as normas incutidas de maneira sutil para introjetar o racismo e a dominação dos brancos no âmbito social.

Quadro 3 – Ideias Complexas

ALUNO(A)	RESPOSTA
Viviane	“O racismo é uma ideologia que promove a crença de que algumas raças são superiores a outras. Isso leva à discriminação e ao preconceito contra indivíduos ou grupos com base em sua raça ou etnia. O racismo pode se manifestar de várias maneiras: 1. **Discriminação** : Tratamento desigual de pessoas devido à sua raça, o que pode ocorrer em áreas como emprego, educação e habitação. 2. **Estereótipos** : Generalizações negativas sobre grupos raciais que perpetuam preconceitos e criam divisões. 3. **Violência** : Atos de agressão física ou verbal motivados pelo ódio racial. O racismo tem profundas consequências sociais e emocionais, tanto para as vítimas quanto para a sociedade como um todo. Combater o racismo envolve educação, conscientização e promoção da igualdade racial”.
Natália	“Racismo é a discriminação e opressão de um grupo racial considerado inferior, sustentada por crenças de superioridade e reforçada por práticas e estruturas sociais que limitam oportunidades e direitos”
Ingrid	“desumanizar uma pessoa por sua etnia (racismo) ou desvalorizar a cultura racial de alguém (racismo cultural)”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Este quadro apresenta resoluções que destacam o racismo estrutural; três alunos/as conseguiram elaborar respostas que o contemplam. Ingrid abordou a desumanização que ocorre com o racismo, tratando da desvalorização cultural. Essa conceituação está relacionada ao relato da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que descreveu sua experiência ao estudar nos Estados Unidos, quando uma colega de quarto se surpreendeu ao constatar o domínio da língua inglesa por Adichie, sendo ela uma mulher africana. Isso ocorreu porque sua colega possuía uma concepção singular da história da África, não reconhecendo a humanidade compartilhada entre elas, mas enfatizando as diferenças (Adichie, 2019).

As respostas das alunas Viviane e Natália são complementares, pois tratam o racismo como ideologia, observando os aspectos estruturais e afetivos nos quais ele interfere, uma vez que, enquanto ideologia, molda o inconsciente e perpassa os afetos (Almeida, 2018). Elas ainda vão além ao destacarem a necessidade de combater o racismo por meio da educação, em busca de igualdade racial. O racismo é uma forma sistêmica de discriminação que se diferencia do preconceito. Trata-se de um processo que ocorre em todos os âmbitos: político, econômico e nas relações cotidianas (Almeida, 2018). Nas palavras de Kilomba, o racismo cotidiano se refere a “[...] todo vocabulário, discurso, imagem, gestos, ações, olhares que colocam o sujeito negro como outro e lhe negam o direito de existir” (2019).

Destarte, o racismo estrutural vai além do preconceito racial ou da discriminação. Esses elementos estão inseridos nele e atuam de forma conjunta. Ele é intrínseco à ordem social, decorrente das estruturas e do modo como as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares se estabelecem. Contudo, o fato de ser estrutural não significa que seja uma condição permanente. Para que haja mudança, é necessário implementar atitudes e práticas antirracistas, e não apenas manifestar horror diante do racismo, fazer denúncia pontual ou emitir nota de repúdio. Como já destacamos, o racismo é político e depende do Estado para criar mecanismos que o coíbam (Almeida, 2018). Assim, quando o/a estudante menciona que chamar alguém de “preto” é crime, essa percepção foi moldada pelas suas relações sociais – família, meios de comunicação – e possui um caráter histórico, pois essa mentalidade se formou desde o período colonial. Cabe, portanto, ao Estado criar narrativas institucionais que combatam o racismo e promovam a igualdade social.

Apesar dessas ideias mais completas, observei que a maioria dos/as estudantes ainda precisa avançar na progressão conceitual sobre o racismo, por meio da formulação de narrativas mais densas. Esse avanço foi possível após as aulas-oficina, quando eles/as tiveram contato com diversas fontes e realizaram a leitura contextualizada do passado a partir de evidências.

Com isso, poderão compreender como o conhecimento histórico é construído, promovendo um salto conceitual ao perceberem as fontes como testemunhos (Reis, 2020).

Quanto à presença de mulheres negras em algum conteúdo da disciplina História, elaborei uma questão fechada, que possibilita identificar a visão do alunado sobre a ausência dessas mulheres no ensino da disciplina.

Quadro 4 – Nas aulas da disciplina História, é comum a apresentação de mulheres negras como personagens históricas em algum assunto?

Alunos/as	Sim	Não
	Enzo	Leandro
	Viviane	Paula
	Cristiano	Andreia
	Benjamin	Cecília
	Eva	Virgínia
	Francisco	Tereza
	Alicia	Letícia
	Willian	Pedro
	Luana	Eduardo
	Carla	Bruno
	Gabriela	Hugo
	Fabício	Heitor
	Joaquin	Felipe
	Luíza	Ítalo
	Isabella	Natália
	Kauã	Eliana
	Geovana	Catarina
	Débora	Ingrid

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme o quadro, metade da turma (composta pelos/as alunos/as Leandro, Paula, Andreia, Cecília, Virgínia, Tereza, Letícia, Pedro, Eduardo, Bruno, Hugo, Heitor, Felipe, Ítalo, Natália, Eliana, Catarina e Ingrid) afirmou não ter visto mulheres negras como personagens históricas durante as aulas de História. A outra metade (representada pelos/as alunos/as Enzo, Viviane, Cristiano, Benjamin, Eva, Francisco, Alicia, Willian, Luana, Carla, Gabriela, Fabrício, Joaquim, Luíza, Isabella, Kauã e Débora) confirmou ter encontrado essas mulheres nos conteúdos da disciplina. Essa parte da turma que afirma ter estudado sobre mulheres negras durante as aulas de História foi impactada pela abordagem que realizei com eles/as na 1ª série do Ensino Médio, quando trabalhamos Carolina Maria de Jesus, com a leitura de *Quarto de despejo* e a biografia da autora, o que influenciou as respostas do questionário diagnóstico. No entanto, nas oficinas, fizemos uma análise crítica de documentos, fragmentos de textos

acadêmicos e do livro didático, o que evidenciou para os/as participantes a ausência de mulheres negras nos conteúdos históricos.

Os/As alunos/as que apontam essa ausência estão atuando contra e denunciando as opressões de raça, gênero e classe na sociedade, na perspectiva apresentada por Akotirene (2019), ao descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e ao considerar o Atlântico como espaço de opressões cruzadas. Tal postura reforça as ideias do feminismo negro, que dialoga com encruzilhadas e avenidas identitárias do racismo, do cis-heteropatriarcado e do capitalismo (Akotirene, 2019).

Para o feminismo negro, é necessário descolonizar o pensamento, com vistas a considerar saberes além daqueles oficiais, brancos, heterossexuais e universais, visualizando identidades historicamente silenciadas, lutando não apenas contra a desigualdade de gênero, mas também de raça e classe. Além disso, busca valorizar o conhecimento produzido por mulheres negras, que fazem uso criativo do lugar que elas ocupam na sociedade (Ribeiro, 2019a).

O feminismo negro tem transformado as mulheres negras em sujeitos políticos na luta contra o racismo, enegrecendo o movimento. Esse processo vem ocorrendo desde a década de 1980, conforme apontado na primeira seção desta dissertação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, a partir da criação de diversas organizações de mulheres negras voltadas à discussão a respeito de racismo e discriminação racial (Carneiro, 2019b). Esse movimento tem atuado em múltiplas esferas, e a educação não poderia se dissociar dessa realidade.

Os movimentos sociais têm exigido mudanças curriculares, formação de professores/as e práticas pedagógicas que respondam às demandas de uma educação antirracista, especialmente após a introdução da Lei nº 10.639/2003. Esses movimentos buscam impactar positivamente toda a sociedade. Mesmo com algumas iniciativas governamentais, escolares e de formação docente, ainda persiste significativa resistência. Além disso, é desafiador superar a perspectiva eurocêntrica presente no currículo e na formação de profissionais, para que a descolonização curricular ocorra de forma plena (Gomes, 2012).

Diante da ausência de mulheres negras no ensino de História, apontada por metade da turma no questionário destacado, e reforçando o que a literatura do feminismo negro defende, a escola deve inserir personagens negras nos conteúdos escolares, destacando-as como sujeitos políticos e produtoras de conhecimento. Isso será possível por meio da descolonização do conteúdo ensinado, retirando o discurso que apresenta os negros de forma estereotipada, intelectualmente incapazes ou infantilizados. A maioria dos livros didáticos torna as pessoas negras invisíveis e, quando as apresenta, o faz de forma folclorizada. Por isso, o movimento de

mulheres negras luta por uma escola que supere as desigualdades de gênero, raça e classe (Andrade, 2018).

As mulheres negras são, muitas vezes, representadas de forma negativa na escola, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Muitos livros reproduzem essas visões, retratando os negros como pertencentes ao passado colonial, sempre em posição de inferioridade. A visão eurocêntrica permanece forte nesses materiais. Os brancos, frequentemente, são representados com atributos universais, em papéis diversos, como heróis ou protagonistas, enquanto os negros aparecem como minorias, associados a estereótipos negativos. As mulheres negras são, frequentemente, retratadas como empregadas domésticas (Silva, 2019). Diante dessas representações, reafirmo que é fundamental que a produção do conhecimento escolar seja descolonizada, promovendo mobilização para superar e discutir tais visões negativas sobre os negros (Andrade, 2018).

Uma forma de confrontar essas representações negativas e buscar sua superação consiste na descolonização, ou desalienação, do sujeito negro, para que reconheça sua realidade econômica e social, tome consciência de sua existência diante das adversidades impostas pelo racismo estrutural e atue criticamente frente às estruturas sociais (Fanon, 2020). Ademais, deve reconhecer sua identidade, assumindo com orgulho sua condição de negro, “[...] assumir o desprezo para fazer dele fonte de orgulho” (Munanga, 2024, p. 51).

Assim, uma das formas de alterar os dados apontados no gráfico seria trazer para a sala de aula a literatura produzida por mulheres negras. Essa literatura contribui para a mudança das representações eurocêntricas na produção do conhecimento, para a descolonização do gênero e do feminismo, possibilitando o acesso da população negra a bens culturais produzidos por negros e promovendo mudanças estruturais nos currículos escolares (Andrade, 2018).

Para avançar na compreensão conceitual do tema, além de questionar o currículo eurocêntrico e a predominância masculina branca nos materiais didáticos, é fundamental esclarecer que essa representatividade é limitada pelo fato de que a produção e o controle do conhecimento historicamente estiveram – e ainda estão – nas mãos de homens brancos da elite. Como consequência, mulheres negras quase não aparecem nos livros didáticos nem nas aulas de História. Diante disso, torna-se necessária a descolonização do currículo e a incorporação da literatura feminina negra, ampliando as referências apresentadas aos discentes.

Além disso, quando os/as estudantes discutem essa literatura, passam a desenvolver empatia histórica, isto é, a capacidade de retornar ao passado, distanciando-se do tempo presente, compreendendo como aquelas pessoas agiam e pensavam. Essa abordagem proporciona uma maior percepção do passado e do presente, permitindo que os/as alunos/as se

libertem das aulas centradas apenas nos personagens históricos tradicionais dos livros didáticos e da mídia (Aguiar, 2018). As aulas-oficina da próxima seção estão orientadas por esse propósito.

4 ROTEIRO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AULAS-OFICINA E A CARTILHA

Segundo Isabel Barca (2004), o modelo de aula-conferência sustenta-se na ideia de que o/a professor/a é o/a detentor/a do conhecimento, cabendo aos/às estudantes apenas receber as informações. Em contraposição a essa lógica, a aula-oficina configura-se como uma metodologia de ensino de História que busca romper com o formato tradicional de aula, no qual o conteúdo é apenas exposto, sem favorecer a reflexão ou a investigação do conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, o/a aluno/a passa a ocupar uma posição central no processo de aprendizagem, sendo reconhecido/a como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. As atividades propostas assumem um caráter desafiador, são desenvolvidas pelo próprio alunado, e seus resultados passam a compor também o processo avaliativo (Barca, 2004).

Outro modelo caracterizado como tradicional é o da aula-colóquio, na qual o saber

[...] pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (Barca, 2004, p. 134).

Dessa forma, mesmo que nesse modelo haja problematização e se considerem as ideias prévias dos/as alunos/as, o conhecimento ainda permanece centrado no/a professor/a. Assim, tanto as aulas-conferência quanto as aulas-colóquio encontram-se ultrapassadas, exigindo um ensino que valorize o princípio investigativo e a pesquisa histórica por parte dos/as discentes.

No exemplo da aula-oficina, há valorização do conhecimento vivenciado pelos/as estudantes, abrangendo experiências adquiridas em sua comunidade, no âmbito familiar e, até mesmo, por intermédio dos meios de comunicação. O/A professor/a, ao ter acesso a esse conhecimento, irá moldá-lo e trabalhá-lo para que seja aperfeiçoado. Dessa forma, disponibilizará fontes que poderão ser contextualizadas pelos/as alunos/as, permitindo-lhes desenvolver “[...] uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 133).

Quanto à avaliação do conhecimento, o/a docente não utilizará métodos tradicionais, que se baseiam na elaboração de questionários extraídos dos conteúdos e que muitas vezes não fazem sentido para os/as estudantes. De acordo com Barca (2004), como já salientado neste

texto, o/a professor/a não classificará os conceitos dos/as discentes, julgando de imediato o que está completo ou incompleto, mas os modificará de modo a desenvolver neles/as a capacidade de raciocinar historicamente.

As aulas-oficina possuem etapas para sua instrumentalização no ensino de História. A primeira etapa é a interpretação das fontes: nela, utilizei os livros *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega, além de imagens, podcasts e textos acadêmicos. A segunda etapa da aula-oficina é a compreensão contextualizada, que busca entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado com as próprias atitudes dos/as alunos/as no presente e suas projeções para o futuro. A terceira etapa é a comunicação, que acompanha a mudança conceitual dos/as alunos/as e visa ao desenvolvimento das instrumentalizações. Essa etapa envolve uma avaliação em forma de narrativas, que podem incluir histórias em quadrinhos, charges, desenhos, cartas, entre outras formas de expressão. Para essa fase, optei pela produção de mensagens direcionadas a Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, utilizando plataformas digitais e cartas.

Como exposto, busquei na metodologia de Isabel Barca uma interlocução para a elaboração das oficinas. Embora a autora seja europeia e não adote explicitamente uma perspectiva decolonial, sua metodologia dialoga com trabalhos que tratam de conceitos antirracistas, como os discutidos nesta dissertação. Um dos princípios da aula-oficina da autora refere-se à compreensão da História pelos estudantes, caso as “[...] tarefas e contextos que forem apresentados a estes tiverem significado para eles” (Barca, 2004, p. 137). Ou seja, conceitos como racismo e mulheres negras fazem parte de suas vivências e, portanto, possuem relevância para o alunado.

Foram elaboradas três aulas-oficina, cada uma com 200 minutos (quatro horas-aula), organizadas em blocos de 50 ou 100 minutos, a depender das atividades planejadas para cada período, e aplicadas à turma da 3ª série B do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, no quarto bimestre de 2025. Após a realização dessas oficinas, foi conduzido um diagnóstico com o objetivo de identificar possíveis progressões conceituais. Para isso, os/as estudantes responderam a novas questões elaboradas com a mesma essência daquelas aplicadas no questionário diagnóstico do ano anterior. A partir dessa análise, foi possível compreender se os/as alunos/as percebem a presença e a relevância de mulheres negras nas aulas de História, bem como quais percepções de racismo foram construídas após a vivência das oficinas.

Vale ressaltar que, tanto na aplicação do questionário diagnóstico quanto na avaliação da progressão conceitual realizada após a execução das oficinas, foram analisadas as respostas dos sujeitos da pesquisa em relação ao conceito substantivo de racismo, conforme a

categorização⁶ em três divisões: ideias confusas, ideias parciais pouco complexas e ideias complexas. O grupo das ideias parciais foi subdividido em: racismo como sinônimo de preconceito; racismo como discriminação; racismo individual; racismo institucional; e racismo estrutural. Dessa forma, a categorização do conhecimento prévio e a avaliação da progressão conceitual foram realizadas a partir de níveis e subdivisões, motivo pelo qual as respostas dos discentes não foram agrupadas em uma única categoria. Algumas respostas se enquadraram como ideias confusas, outras como ideias parciais e ainda outras como complexas, mas todas foram analisadas quanto à existência ou não de progressão em relação ao conceito em destaque.

Quanto à categorização do conhecimento prévio e do adquirido após a aplicação das oficinas sobre o conceito de mulheres negras nos conteúdos de História, foram analisadas as respostas obtidas a partir da resolução do questionário de perguntas fechadas, aplicado antes das oficinas. Posteriormente, foram examinadas as respostas às perguntas abertas, com o objetivo de identificar quem apresentou ou não progressão conceitual de aprendizagem.

As oficinas foram elaboradas com o propósito de culminar na confecção de um recurso educacional: uma cartilha destinada a servir de inspiração para professores da disciplina. Esta foi construída de forma interativa, com o uso de imagens que representam a professora, os alunos e as autoras das obras literárias, Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega. Além disso, conta com a presença de QR codes, por meio dos quais são disponibilizados vídeos que discutem os diferentes tipos de racismo, um modelo de carta com base no livro *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro, *podcasts*, questões do ENEM e sites sobre Françoise Ega. A cartilha também apresenta imagens da revista *O Cruzeiro*, atividades produzidas pelo alunado, bem como fragmentos das obras e textos acadêmicos.

A escolha das duas obras literárias que orientam a proposta justifica-se pela relevância de suas autoras, mulheres negras que, em seus respectivos contextos, escreveram sobre experiências de racismo e sobre a luta pelo protagonismo. Além disso, há uma relação intertextual significativa entre elas, já que *Cartas a uma negra* foi inspirada em *Quarto de despejo*. Esse diálogo entre as autoras também serviu de inspiração para a construção desta proposta.

Ademais, o livro didático foi utilizado tanto para contextualizar o racismo, a partir da discussão sobre o imperialismo, quanto como documento de análise pelos discentes. Por meio desse conteúdo, o alunado compreendeu a origem das teorias raciais surgidas no século XIX, que serviram para justificar o racismo ainda presente em nosso cotidiano. Também pôde

⁶ Essa categorização do conhecimento prévio teve como principais referenciais Silvio Almeida (2018), Grada Kilomba (2019), Nilma Lino Gomes ([2017]) e Kabengele Munanga (2024).

analisar o livro didático como documento, observando, em cada capítulo, de que forma as mulheres negras estão representadas, se aparecem e em quais conteúdos e imagens são inseridas.

Outros conteúdos da disciplina de História também podem ser trabalhados a partir da proposta de utilização dessas duas obras literárias como fontes. Entre eles, destaca-se a Introdução à História, ao abordar a questão de quem escreve a História, promovendo uma crítica ao eurocentrismo e demonstrando que outras histórias podem ser escritas, como as das mulheres negras. Também é possível relacioná-las ao conteúdo sobre a Colonização da América Portuguesa e Espanhola, ao evidenciar formas de resistência por meio da escrita, a partir do exemplo de autoras que denunciaram as condições da população negra na sociedade. No caso específico de Carolina Maria de Jesus, a obra também pode ser articulada ao conteúdo sobre a experiência democrática no Brasil entre 1945 e 1964, com destaque para o governo de Juscelino Kubitschek, contexto em que escreveu *Quarto de despejo*.

As oficinas apresentam os seguintes temas e objetivos, bem como competências e habilidades fundamentadas na BNCC (Brasil, 2017a):

Tema das aulas: Racismo e mulheres negras nas obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Cartas a uma negra*.

Objetivo Geral:

- Analisar e aplicar o potencial das obras literárias *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra* no ensino de História.

Objetivos Específicos:

- Exercer protagonismo na construção do conhecimento histórico.
- Interpretar diferentes tipos de fontes históricas – literárias, podcasts, imagéticas e textos acadêmicos – e utilizá-las na constituição do sentido do passado e de sua relação com o presente.
- Elaborar narrativas positivas e livres de estereótipos sobre Carolina Maria de Jesus, produzindo mensagens em formato de cartaz com apoio de plataformas digitais, assim como cartas destinadas a Carolina e Françoise Ega, reconhecendo e comunicando o valor intelectual e social das autoras.
- Desenvolver a literacia histórica, compreendendo como ler e interpretar o passado a partir de evidências presentes nas fontes.
- Desenvolver empatia histórica, compreendendo as perspectivas e experiências de sujeitos do passado e do presente.

Competências:

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

Habilidades:

- (EM13CH502) 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 as liberdades individuais.
- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Oficina 1: Racismo na obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> (aulas 1 a 4)	
Aula 1 (50 min)	• Acolhimento: Retomada com a turma dos conhecimentos prévios, relacionando imperialismo e racismo. • Análise e diálogo de vídeo: Exiba os primeiros 8 minutos do vídeo sobre racismo estrutural, institucional e individual. Após a exibição, conduza um diálogo com os/as alunos/as para que compreendam as três definições e peça exemplos delas. • Organização de grupos: Divida a turma em grupos para a futura discussão de documentos. O grupo usa o dicionário virtual para buscar termos desconhecidos.
Aula 2 (50 min)	Distribua o texto “<i>Sobre racismo e suas múltiplas manifestações</i>” (Geledés, 2016). • Depois o/a professor/a provoca o diálogo. • O que é racismo institucional e como ele funciona na nossa sociedade. Cite exemplos de como ele é sutil e difícil de ser identificado. • Como o racismo individual se manifesta no nosso cotidiano? Carolina: Racismo estrutural e exclusão socioeconômica Distribua um fragmento de <i>Quarto de despejo</i> sobre a catação de papel de Carolina Maria de Jesus e o idoso negro. • Como o racismo estrutural se manifesta nessa situação de exclusão socioeconômica? • Quais as dificuldades enfrentadas pelas pessoas negras na sociedade hoje? Cada grupo apresenta sua percepção.
Aula 3 (50 min)	Distribua outro fragmento de Carolina sobre seu cabelo e pele. • Identifique no texto qual situação vivida por Carolina exemplifica o racismo. • Qual sentimento expressa Carolina pela sua identidade? Busque a explicação do livro didático (Braick, 2020, p. 123-125), mostrando como o discurso racial permanece no social, mesmo após ser superado cientificamente. Violência verbal e física

	Peça que os/as alunos/as analisem os fragmentos de Carolina sobre violência verbal e física. • Como o racismo estrutural opera nesses dois casos? • Você identifica situações similares na nossa sociedade? • Use a imagem que trata da violência policial para contextualizar o debate. Está no texto: “<i>Sobre racismo e suas múltiplas manifestações</i>”.
Aula 4 (50 min)	Racismo Cultural Peça aos/as alunos/as que analisem os trechos de Carolina sobre o racismo cultural. • Como a produção da escrita de Carolina incomodava a sociedade? • Leia o texto: “<i>Sobre racismo e suas múltiplas manifestações</i>” e destaque como o racismo estrutural age diante da cultura negra na sociedade atual. Avaliação • Cada aluno/a escreve uma carta para Carolina Maria de Jesus. • Use um codinome. • Fale sobre o que sentiu ao ler a obra. • Demonstre empatia e reflexão crítica. • Use o modelo de carta com base no livro <i>Cartas para minha vó</i>, de Djamila Ribeiro, para servir de inspiração.
	Referência BRAICK, Patrícia Ramos. Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Conflitos e Desigualdades. 1. ed. v. 6. São Paulo: Moderna, 2020. p. 123-125. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus. Acesso em: 2 ago. 2025. GELEDÉS. Sobre racismo e suas múltiplas manifestações. São Paulo: Geledés, 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/sobre-racismo-e-suas-multiplas-manifestacoes/. Acesso em: 18 set. 2025.

Oficina 2: Mulheres negras na obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> (aulas 5 a 8)	
Aula 5 e 6 (100 min)	A ausência da mulher negra no ensino de História • Distribua post-its para os/as alunos/as escreverem uma frase sobre o que sabem ou sentem em relação à ausência de mulheres negras no ensino de História. • Monte um mural inicial que será revisado na aula 8. O primeiro documento trabalhado será o <i>podcast</i>, a partir do episódio “Carolina I. Fora de lugar”. • A ausência de Carolina no currículo revela qual lacuna no ensino de História? • A redução de Carolina à imagem de “favelada” (fotos da revista <i>O Cruzeiro</i>) é um estereótipo comum às mulheres negras que também se apresenta nos livros didáticos? • Divida os/as alunos/as em grupos para que analisem o livro didático da turma. Tarefa: Verificar se há mulheres negras nele; se sim, como elas são representadas e quais conteúdos sobre elas estão presentes?
Aula 7 (50 min)	Distribua fragmentos de Circe Bittencourt, Silva e Carolina Maria de Jesus que tratam da ausência de conteúdos sobre mulheres negras no Ensino de História. ➤ Use os documentos de Circe Bittencourt e Silva para contextualizar a discussão sobre a organização eurocêntrica do ensino de História.

	➤ Analise o fragmento de Carolina Maria de Jesus sobre o sonho de ser homem e relacione com o texto de Circe Bittencourt sobre as elites na construção do ensino de história no século XIX. • Quem escrevia a história no século XIX? • Quem escreve hoje e quem esse autor representa em sua narrativa?
Aula 8 (50 min)	Protagonismo digital Avaliação • Escrevam uma frase, destacando a compreensão final sobre a ausência de mulheres negras na História. Comparem a evolução dos registros com o mural inicial. • Criem um cartaz digital com apresentação positiva sobre Carolina Maria de Jesus, sem estereótipos, destacando sua importância como escritora. • Usem ferramentas digitais, como Padlet ou Canva, atentando para que as imagens e o design transmitam respeito e reconhecimento à autora.
	Referência BRAICK, Patrícia Ramos. Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas. Conflitos e Desigualdades. 1. ed. v. 6. São Paulo: Moderna, 2020. p. 123-125. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus. Acesso em: 2 ago. 2025.

Oficina 3: Racismo e mulheres negras na obra <i>Cartas a uma negra</i> (aulas 9 a 12)	
Aulas 9 e 10 (100 min)	Retomada de questionamento e discussão inicial: • Pergunta inicial: “É comum, nas aulas de História, a apresentação de mulheres negras como personagens históricas em algum assunto?” • Discussão coletiva para avaliar as percepções iniciais dos alunos. Leitura de textos e apresentação e leitura de imagens: • Distribuição de dois textos sobre a biografia de Françoise Ega (Françoise, c2026), que serão lidos em grupos. • Apresentação de imagens de Ega (disponíveis no site Mam'Ega (Memória..., c2026), em homenagem a ela). Construção de mapa conceitual: • Apresente um modelo de mapa conceitual; • Solicite que o mapa conecte, no mínimo, três eventos da vida de Ega (nascimento, ações em Marselha, inspiração em Carolina Maria de Jesus); • Peça que a turma apresente os mapas conceituais produzidos.
Aula 11 (50 min)	Roda de conversa e confronto com as fontes Peça aos/as alunos/as que analisem, em grupos, trechos de <i>Cartas a uma negra</i>, discutindo racismo e a luta das mulheres negras em diálogo com outros documentos e fontes. Depois, conduza uma roda de conversa para que compartilhem suas impressões e reflexões. Racismo e Exclusão de Direitos Questão: (Ligue Ega a Kilomba): Ega não era chamada pelo nome. Como essa negação do direito à identidade se manifesta como racismo estrutural, segundo pensamento de Grada Kilomba? (Citem exemplos do cotidiano). Racismo Estrutural e Desigualdade Social Questão: (Ligue Ega a Almeida): Nos fragmentos, a exploração (dívida de viagem, doença não tratada) impõe sofrimento e risco. Como essa situação se encaixa no conceito de Silvio Almeida sobre o racismo?

	Mulheres Negras na História e Trabalho Doméstico Questão: (Ligue Ega à atualidade) Ega não foi aceita como costureira, mas sim “classificada como faxineira”. Como essa representação se relaciona com as discussões da Oficina 2 sobre mulheres negras e suas apresentações nos conteúdos de História?
Aula 12 (50 min)	Reflexão final Discuta a relevância de incluir Ega e Carolina nas aulas de História para minimizar a ausência de mulheres negras nos conteúdos da disciplina. • Avaliação: Cada aluno/a escreve uma carta para Ega. • Use um codinome; • Expressem solidariedade diante do racismo sofrido; • Compartilhem experiências de mulheres negras próximas, valorizando suas histórias; • Voluntários leem trechos de suas cartas.
	Referências FRANÇOISE Ega. Aquela que diz não à sombra. Mam'Ega , Marselha, c2026. Disponível em: https://vivreensemble.org/francoise-ega/ . Acesso em: 4 mar. 2025. MEMÓRIA da população. Mam'Ega , Marselha, c2026. Disponível em: https://vivreensemble.org/francoise-ega/ . Acesso em: 18 set. 2025. SIQUEIRA, Samanta Vitória; LUCENA, Karina de Castilhos. Aquela que diz não à sombra: biografia e obra da escritora martinicana Françoise Ega. Caligrama , Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 61, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/30209/23823 . Acesso em: 4 mar. 2025.

Oficina 1: Descrição da aula-oficina sobre o racismo na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

A primeira oficina foi realizada no dia 17 de outubro de 2025, na sala de informática da escola, em razão da necessidade de acesso à internet para a realização de pesquisas em textos disponíveis online, sobretudo para os/as estudantes que preferissem não utilizar seus próprios celulares. Dos 36 alunos que integravam a turma em 2024, nove se transferiram para outras unidades da rede estadual, dois mudaram de classe, outros dois foram para outra escola de tempo integral, e os demais se matricularam no ensino médio regular da mesma rede. Com isso, permaneceram 25 estudantes matriculados na 3ª série B em 2025, oriundos da 2ª série C do ano anterior. Desse quantitativo, 13 participaram da atividade inicial, uma vez que as oficinas foram oferecidas em caráter optativo, o que justifica a ausência de adesão por parte de toda a turma.

Como me desliguei da instituição no primeiro semestre, não foi possível realizar as oficinas nas aulas de História. Em razão disso, planejei sua execução com carga horária ampliada: ao todo, foram 12 aulas, distribuídas em três encontros de quatro aulas cada. Previamente, acertei com a gestão que os encontros seriam desenvolvidos em formato de oficina, com foco na temática do racismo e das mulheres negras no ensino de História. Para viabilizar a participação, professores de diferentes disciplinas colaboraram, liberando os/as

estudantes de suas respectivas aulas nos horários previstos. Assim, a proposta foi oferecida como atividade optativa, mediante inscrição dos/as interessados/as.

As oficinas poderiam ser ofertadas, sem dificuldade, como ação vinculada a uma disciplina eletiva que trabalhasse essa temática, uma vez que as escolas de ensino integral dispõem dessa possibilidade. Nesse caso, porém, sua realização ficaria restrita à turma matriculada na eletiva, já que se trata de uma disciplina optativa. No meu caso específico, a aplicação precisava ocorrer com a turma na qual a pesquisa foi realizada e com a qual já havia sido aplicado o questionário prévio.

Desse modo, contei com a presença e o engajamento dos alunos que se dispuseram voluntariamente a participar, motivados pelo interesse em revisar conteúdos relevantes para o ENEM e em ampliar seu repertório sociocultural para utilizarem na proposta da redação. Muitos demonstraram compreender a importância da temática trabalhada, considerando a possibilidade de que questões relacionadas ao conceito abordado pudessem surgir na prova.

Iniciei a oficina lembrando aos/as alunos/as que o tema do racismo já havia sido abordado no primeiro semestre, nas aulas de Sociologia e História, especialmente nas discussões sobre imperialismo. Desse modo, não retomei a explicação sobre o imperialismo nem sua relação com o racismo, solicitando apenas que o alunado articulasse ambos os conceitos.

Em seguida, exibi um vídeo sobre o conceito de racismo. Os participantes dialogaram e apresentaram exemplos de racismo individual, citando frases como: “eu tenho amigos negros”. Também comentaram sobre o racismo institucional, que pode se manifestar em instituições públicas e privadas. Apontaram, ainda, que, quando alguém nasce em uma família racista, tende a reproduzir essas práticas como se fossem corretas, e que o racismo institucional contribui para perpetuar o racismo na sociedade. Esses comentários estão em consonância com o pensamento defendido por Silvio Almeida:

[...] a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2018, p. 36).

Assim, o racismo institucional é proveniente da sociedade e não apenas das instituições. Quanto ao racismo estrutural, os alunos comentaram que ele está enraizado na sociedade, sendo necessário adotar posturas antirracistas.

Para finalizar a primeira aula, organizei a turma em grupos e distribuí textos para serem discutidos nas aulas posteriores. Orientei os/as estudantes quanto à interpretação das fontes e informei que, caso necessário, poderiam recorrer a um dicionário virtual sempre que sentissem necessidade.

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o conceito de racismo, propus a leitura do texto “Sobre racismo e suas múltiplas manifestações”, buscando relacioná-lo ao vídeo inicial e às respostas do questionário diagnóstico. Os participantes apontaram que o racismo institucional se manifesta quando pessoas não brancas – negras, indígenas e imigrantes – têm seus direitos negados, sobretudo no acesso à saúde, à educação e à segurança.

Ao analisarem como essas desigualdades se reproduzem em diferentes contextos sociais, no campo da educação, os alunos destacaram que o racismo se manifesta quando negros são mencionados de forma marginalizada e pejorativa, aparecendo quase sempre apenas no período da escravidão. Essas falas abriram espaço para refletirem sobre a ausência de representatividade positiva e a permanência de discursos coloniais nos currículos escolares, reforçando o papel do racismo na formação das narrativas históricas.

Acrescentaram, ainda, como o racismo institucional se manifesta na saúde pública, em casos de violência obstétrica, sustentado pelo estigma de que pessoas negras têm maior resistência à dor. Um discente relatou o caso de sua tia, mulher negra, que teve o filho retirado sem anestesia, causando forte impacto emocional no grupo. Destacaram, por fim, que essa percepção de que a mulher negra suporta mais dor remonta ao período colonial e se trata de expressão do racismo estrutural.

Essas trocas revelaram amadurecimento no olhar dos alunos, que se mostraram capazes de relacionar situações contemporâneas às raízes históricas do racismo. Isso demonstra que conseguiram desenvolver a literacia histórica, ou seja, a capacidade de raciocinar historicamente, relacionando esse pensamento à sua vida prática (Ramos, 2013). Além disso, desenvolveram também a empatia histórica, no sentido de compreender o outro nas esferas da educação e da saúde. O diálogo demonstrou sensibilidade, não no sentido de sentir o que os outros sentiram, mas de entender o que sentiram diante de determinadas situações (Lee, 2003).

No que diz respeito a como o racismo individual se manifesta no cotidiano, os alunos afirmaram que ele ocorre quando a pessoa acredita não o praticar, mas ignora sua dimensão coletiva: ao presenciar ou cometer uma violência, em vez de reconhecer que ela está enraizada nas estruturas da sociedade, afirma “eu não cometo” e defende apenas a criminalização de quem o faz, sem enfrentar as raízes do problema. Essa crítica é desenvolvida por Silvio Almeida, que

aponta a fragilidade e a limitação dessa concepção, base de análises sobre o racismo carentes de reflexão sobre seus efeitos concretos (Almeida, 2018).

Diante da afirmação do questionário de conhecimento prévio de que o racismo reforça estruturas sociais e limita oportunidades, os alunos identificaram essa dinâmica como racismo estrutural. Ao relacionarem fragmentos de *Quarto de despejo* com os documentos já citados e a sociedade atual, apontaram que esse tipo de racismo se expressa na falta de oportunidades de emprego e no fato de que a fome e o desemprego atingem de modo desproporcional as pessoas negras. Destacaram, ainda, que, quando se fala em fome ou desemprego, a imagem que surge com mais frequência é a de uma pessoa negra nessas situações.

Ao aprofundar o diálogo sobre como o racismo estrutural e a exclusão socioeconômica se manifestam atualmente, os discentes citaram exemplos de pessoas negras que não são contratadas sob a justificativa de “não ter o perfil da empresa”, mesmo possuindo currículos iguais ou superiores aos de candidatos brancos. Observou-se também que pessoas negras frequentemente ocupam posições subordinadas em relação às brancas, reforçando a subalternização histórica e simbólica, como a sub-representação da população negra no ensino superior, consequência direta do racismo estrutural e das desigualdades de acesso à educação e ao trabalho.

Essas reflexões demonstraram a capacidade dos sujeitos da pesquisa de reconhecer o racismo estrutural como uma força sistêmica que atravessa múltiplas dimensões da vida cotidiana, tais como organização política, econômica e jurídica da sociedade. “O racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (Almeida, 2018, p. 39).

A maioria dos alunos associou o racismo ao preconceito e à discriminação quanto à cor da pele e ao tipo de cabelo. Diante dessa afirmação, indaguei-os sobre o que entendiam por preconceito e discriminação. Explicaram que o preconceito consiste em uma visão prévia que a pessoa possui sobre o outro; no caso do preconceito racial, envolve a criação de estereótipos sobre pessoas negras. Já a discriminação refere-se à exclusão, como, por exemplo, quando alguém procura um emprego e apenas candidatos brancos são aceitos, seguindo um padrão social.

Essa discussão conceitual sobre preconceito e discriminação não estava no roteiro planejado, mas foi necessário situar o tema. Para aprofundar a temática e realizar a contextualização, recomendei que investigassem, no próprio livro didático, a explicação histórica para o pensamento vivenciado por Carolina Maria de Jesus em relação à cor de sua pele e ao tipo de cabelo, ainda tão presente em nossa sociedade.

Após a leitura do livro, concluíram que os povos europeus se afirmavam superiores à população negra. Ao relacionar o fragmento de Carolina com o livro didático, perceberam que, em termos de fenótipo, o cabelo liso do branco era apresentado como superior ao cabelo crespo do negro. Essas ideias de superioridade branca chegaram ao Brasil no século XIX, mas, embora a ciência já tenha comprovado a inexistência de supremacia racial, o racismo permaneceu na sociedade. A partir do chamado racismo científico, consolidou-se o racismo estrutural, reproduzido ao longo do tempo por famílias, empresas e instituições, incluindo a escola.

As teorias sobre as características físicas dos negros, além de legitimarem a colonização, também contribuíram para ocultar os objetivos imperialistas, sendo o racismo praticado no cotidiano e reforçado pela educação, por meio da incorporação em atitudes e palavras (Munanga, 2024). Ainda que, atualmente, o discurso discriminatório entre seres humanos seja considerado ultrapassado, a noção de raça continua sendo utilizada como argumento para justificar práticas racistas contra grupos minoritários (Almeida, 2018; Gomes, 2017).

Em consonância com a resposta do questionário diagnóstico sobre o conceito de racismo, quando foi afirmado que chamar alguém de “preto” é crime, nesta oficina foi promovida uma reflexão a partir da própria defesa de Carolina Maria de Jesus sobre sua identidade e dos demais documentos analisados. A partir desse diálogo, os participantes destacaram a necessidade de se reconhecerem na própria negritude para construir sua identidade e garantir representatividade social, evitando a marginalização. Desse debate emergiu o conceito de negritude, compreendido pelo grupo como o orgulho de ser preto, e não como crime.

Nos últimos anos, o corpo negro e a representação do cabelo crespo têm se constituído como importantes objetos de reflexão científica, em uma perspectiva positiva de expressão cultural e afirmação identitária. Por intermédio do movimento negro, esse discurso vem adentrando a educação escolar (Gomes, 2017). Usar as próprias palavras de Carolina Maria de Jesus em defesa de sua pele e seu cabelo, articuladas a fragmentos de outros textos, constituiu, assim, uma forma de abordar essa temática a partir de uma provocação emergente da própria turma.

Os participantes também identificaram o racismo como uma forma de violência e localizaram, em *Quarto de despejo*, situações de violência verbal e física. A violência verbal aparece na expressão “negro sujo”; a física, quando o guarda civil branco espanca um homem negro. Na sequência, ao relacionarem os documentos analisados, observaram, em uma das imagens, um policial – representando o Estado – apontando uma arma para um homem negro. A socióloga Berenice Bento denomina essa técnica de genosidade:

O fim da escravidão dá continuidade às políticas de extermínio da população negra, e o aparato de Estado (leis, máquina repressiva, justiça racializada, ausência de políticas de cuidado a saúde, educação, moradia, emprego) passa a ser o polo formulador e concentrador desse projeto. São impostas as pessoas negras barreiras que as impedem de movimentar-se livremente, haja vista as constantes operações militares que dificultam que os moradores de zonas periféricas ascendam a regiões privilegiadas da cidade, a produção artificial de crime (forjar a apreensão de drogas), as prisões sem processos, a ausência de julgamentos. As operações do Estado são orientadas pela lógica que faz coincidir, como termos intercambiáveis, pessoa negra e bandido (Bento, 2024, p. 96; 101).

Assim, desde o período da escravidão, o Estado tem promovido a morte da população negra. Os/As alunos/as construíram essa compreensão por meio da leitura e interpretação dos documentos selecionados, articulados ao conhecimento prévio que haviam exposto no questionário aplicado antes da oficina.

Quanto à afirmação de que o racismo consiste na desvalorização da cultura racial de alguém, ao lerem fragmentos de *Quarto de despejo* que evidenciam o escárnio da sociedade diante da escrita da autora, os/as participantes refletiram sobre como a produção literária de Carolina causava incômodo pelo fato de ela ser uma mulher preta. Também analisaram de que forma o racismo estrutural ainda hoje atua contra a cultura negra: embora haja visibilidade, quem frequentemente recebe reconhecimento são pessoas brancas. Como exemplo, mencionaram Luiz Gonzaga, negro, mas muitas vezes apresentado como branco, e lembraram que, no passado, cantores negros famosos eram ignorados pelo público, que rejeitava sua presença.

Para finalizar a oficina, solicitei aos/as alunos/as que escrevessem cartas para Carolina Maria de Jesus, expressando solidariedade e afeto, como se realmente estivessem dialogando com a autora. Para inspirá-los na escrita, promovi a leitura prévia de um fragmento do livro *Cartas para minha vó*, de Conceição Evaristo, a fim de que percebessem o tom intimista e afetivo da escrita epistolar. Todos acolheram a proposta com entusiasmo e produziram suas correspondências, demonstrando sensibilidade e envolvimento com a temática. Ressaltei, ainda, a importância de assinarem as cartas com um codinome, escolhendo características que revelassem sua identidade e modo de ver o mundo, valorizando, assim, a expressão pessoal e criativa de cada aluno.

A escrita de correspondência, também conhecida como escrita epistolar, é uma prática antiga que, em geral, os/as alunos/as não costumam realizar, pois fazia parte de um contexto mais comum a gerações anteriores ao uso predominante de aparelhos tecnológicos. Ou seja, os/as discentes estão habituados/as à linguagem digital como principal meio de comunicação.

Embora para muitos a escrita de cartas possa causar estranhamento, a escolha dessa produção se justifica pelo resgate da prática, pois ela oferece uma proposta de afetividade, permitindo relações de intimidade como forma de expressar sentimentos. Para tanto, tomei como base o pensamento de Muniz Sodré, que assegura que

[...] a saída para isso é a educação sensibilizadora. Está fora do juízo antropológico, da argumentação, do discurso racial. É afeto, sentimento, compaixão. E só o sentimento pode agir no racismo. Sentimento e aproximação, não a razão. O que resolve é a sensibilidade, e nós vivemos em meio a uma insensibilidade social (Bertoldo, 2020).

Dessa forma, ações educativas que busquem desenvolver a sensibilidade são fundamentais no combate ao racismo. A escolha da produção desse gênero textual não se orienta pela lógica puramente racional, mas pela afetiva. Assim, a escrita de cartas é direcionada a um/a destinatário/a com quem se busca estabelecer uma troca, funcionando como uma forma de presença simbólica. Nessa interação, o/a destinatário/a se deixa perceber pelo/a remetente, o que contribui para o fortalecimento dos vínculos entre ambos/as (Gomes, 2004). Michel Foucault salienta que

[...] a carta faz o escritor “presente” àquele a quem se dirige. E presente não é apenas pelas informações que lhe dá acerca de sua vida, das suas atitudes, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata ou quase física. Escrever é, pois “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. De certo modo, a carta proporciona um face a face (2002, p. 149-150).

Mesmo após décadas, as cartas continuam sendo utilizadas no ensino para desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita, além de possibilitar a expressão de sentimentos pelos/as alunos/as (Tolentino, 2018). Dessa maneira, escrever para outrem em forma de correspondência, mesmo sem estar fisicamente diante do/a destinatário/a, equivale a uma presença simbólica. Ao mesmo tempo, transmite muito mais do que conteúdo; significa transbordar sentimentos advindos “[...] de processos educativos calcados na descoberta, no diálogo, na felicidade de estar no espaço escolar, no desejo de enfrentar e superar o racismo” (Santos, 2025). Ademais, a escrita de cartas permite ao/à aluno/a assumir o protagonismo de sua própria aprendizagem, tornando-o/a sujeito da história e produtor/a de um documento histórico.

Oficina 2: Descrição da aula-oficina sobre mulheres negras na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

A segunda oficina foi realizada no dia 20 de outubro de 2025, no turno da tarde, na própria sala de aula da turma. Percebi os/as alunos/as mais dispersos/as em comparação à oficina anterior, possivelmente em razão do barulho nos corredores e do fato de que a primeira atividade havia ocorrido nos quatro primeiros horários da manhã, período em que costumam estar mais concentrados/as. Nessa oficina, estiveram presentes apenas quatorze alunos/as.

Antes de iniciar a segunda aula, um aluno compartilhou uma informação que evidencia um resultado significativo da primeira oficina. Dias após sua realização, ocorreu o vestibular de uma faculdade particular de Direito, chamada 8 de Julho, e esse aluno obteve nota 9,20 na prova de redação, cujo tema foi “Os desafios da superação da desigualdade de gênero na sociedade brasileira”. Ele relatou ter utilizado fragmentos da obra de Carolina Maria de Jesus, trabalhados na oficina anterior, além das discussões realizadas em sala, como repertório sociocultural para a elaboração de seu texto. O episódio demonstra a relevância das atividades desenvolvidas, evidenciando que o contato com a obra de Carolina contribuiu não apenas para a formação crítica dos alunos, mas também para o desempenho acadêmico e argumentativo em avaliações externas.

Para iniciar a aula, elaborei um mapa mental no quadro com o objetivo de retomar os conteúdos trabalhados na oficina anterior, especialmente o conceito de racismo. Embora essa atividade não estivesse prevista no planejamento, busquei revisar os principais pontos e possibilitar que os/as alunos/as que não participaram da primeira oficina tivessem noção do que havia sido discutido. A partir da provocação sobre o que entendiam por racismo, os/as discentes afirmaram que se trata de um fenômeno ligado a múltiplas dimensões da sociedade, como instituições, economia, saúde, política e cultura. Quanto aos tipos de racismo, destacaram o racismo institucional, presente na família, na escola e no trabalho, reproduzido socialmente, e o racismo estrutural, perpetuado na sociedade desde o período colonial.

Na sequência, pedi que os/as participantes escrevessem, em post-its, frases sobre o que entendiam ou sentiam em relação à ausência de mulheres negras no ensino de História, colando-as no mural coletivo. As respostas demonstraram indignação e a percepção de que é necessária uma reparação histórica. Destacaram que essas mulheres deveriam aparecer nos conteúdos escolares, pois são esquecidas e têm seus feitos apagados. Também apontaram a falta de importância dada às suas trajetórias e à ausência de representatividade nas aulas e nos livros didáticos.

Em seguida, os/as alunos/as assistiram ao *podcast* “Episódio I – Fora de Lugar”. Ao provocar o grupo sobre o fato de o narrador não ter conhecido Carolina Maria de Jesus em sua formação acadêmica, perguntei o que isso revelava sobre o ensino de História. Os participantes responderam que essa ausência se deve à falta de aulas sobre mulheres negras e a um apagamento que integra o racismo institucional. Essa percepção dialoga com o que a literatura aponta sobre o racismo e sobre a exclusão de mulheres negras do currículo de História. Silvio Almeida afirma que

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas e privadas, depende da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens (2018, p. 31).

Isso implica que, geralmente, não se ouve falar sobre mulheres negras, como Carolina Maria de Jesus, desde o ensino básico até a universidade, em razão do domínio de poder do grupo racial hegemônico, mais especificamente do homem branco, que estabelece padrões para que as mulheres negras não sejam vistas nem discutidas, naturalizando seu comando. Por isso, o currículo escolar é marcado por referências desse grupo, excluindo formas de vida e cultura negras e, conseqüentemente, desvalorizando-as (Silva, 1995).

Além disso, os/as participantes relacionaram o *podcast* às imagens da matéria da revista *O Cruzeiro*, discutindo a estereotipação de Carolina como “favelada”, representação que ainda se repete na forma como mulheres negras aparecem nos livros didáticos. Concluíram que a imagem de Carolina cristalizada no imaginário social é a de mulher periférica e catadora de papel e que, de modo semelhante, as mulheres negras presentes nos livros são, em geral, retratadas como pobres, empregadas domésticas ou escravizadas, quase sempre de forma pejorativa.

De fato, essa é a representação recorrente dos negros nos livros didáticos. Geralmente, os personagens negros são citados como pertencentes a um passado histórico; suas atuações são esquecidas no presente e identificadas como escravos ou humildes, colocados em posição inferior. A mulher negra é representada como doméstica, e o negro é frequentemente associado à sujeira e à maldade (Silva, 2019). Essa reprodução perpetua uma visão estereotipada e racista, desconsiderando as contribuições contínuas da população negra na história.

Para aprofundar a compreensão sobre a ausência de mulheres negras nos materiais didáticos, propus que a turma analisasse o livro da Editora Moderna Plus⁷, volume 6, verificando, em todos os capítulos, se havia mulheres negras, quais conteúdos as envolviam e como estavam representadas. As respostas incluíram comentários como: “Não tem mulher preta, o que aparece são homens brancos”; “Mostra uma mulher preta com máscara de ferro, sofrendo tortura e representada como escravizada”; e “Há também uma mulher negra limpando um banheiro público reservado para mulheres brancas na África do Sul”. Observaram ainda que não há mulheres negras intelectuais, cientistas ou escritoras, sendo majoritariamente homens brancos representados nas imagens.

Dando continuidade à discussão, os discentes apontaram que, ao longo do tempo, a cultura afro-brasileira foi apagada para que a europeia fosse colocada como central, quase como única existente. Destacaram que a história do Brasil foi escrita por homens brancos sobre si mesmos, o que explica por que mulheres negras não aparecem nos livros didáticos, não fazem parte da elite nem ocupam cargos políticos. A partir das provocações feitas, perceberam que os conteúdos mais recorrentes, como colonização e independência, não apresentam mulheres negras justamente porque são recortes produzidos a partir da perspectiva da elite branca. Ressaltei que essa é a explicação para a ausência das mulheres negras no ensino de História: trata-se do apagamento histórico produzido pela narrativa eurocêntrica e elitista que estruturou os currículos escolares ao longo do tempo.

Isso evidencia o “vazio pedagógico” existente no ensino de História, pois se observa, de um lado, a expectativa de um aluno passivo, à espera do conhecimento, e, de outro, um professor portador de conteúdos previamente esquematizados, pronto para reproduzi-los. Tal estrutura revela a perpetuação de um ensino fundamentado em conteúdos canônicos e perspectivas homogêneas, que desconsidera que cada estudante carrega suas próprias histórias, identidades e experiências, inseridas em uma sociedade plural (Schmidt, 2014, p. 40). Assim, negligencia-se a existência de outras narrativas além daquelas do colonizador, do homem branco e do herói europeu, narrativas de mulheres e homens que também constituem nossa sociedade, incluindo as mulheres negras.

⁷O livro Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Conflitos e Desigualdades, 1ª edição, volume 6, é um dos seis volumes escolhidos pela rede estadual de Sergipe para utilização na 3ª série do Ensino Médio no período de 2022 a 2025. A obra é composta por seis capítulos. Dentre eles, utilizei o capítulo 1, “O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX”, e o capítulo 6, “Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea”, para discutir a temática do imperialismo e sua relação com o racismo presente na sociedade. Esses capítulos, assim como os demais – capítulo 2, “Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial”; capítulo 3, “A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais”; capítulo 4, “Conflitos regionais na ordem global”; e capítulo 5, “Violência e direitos humanos” – foram analisados pelo alunado com o objetivo de observar como ocorre a representação das mulheres negras ao longo da obra.

Na obra *Quarto de despejo*, há um fragmento em que Carolina critica o poder político do homem branco. A partir dele, pedi aos participantes que o relacionassem ao trecho da historiadora Circe Bittencourt, para identificar quem escrevia a história do Brasil no século XIX e por que Carolina não via mulheres participando de guerras ou defendendo o país. Concluíram que eram os homens brancos da elite que construíam essa narrativa, tornando pessoas como Carolina invisíveis. Nesse contexto, devido ao machismo, as mulheres em geral eram excluídas, mesmo as brancas, e ainda mais as negras, que sequer serem cogitadas para aparecer nos livros, considerando que seus direitos foram conquistados muito mais tarde. Assim, compreende-se que a ausência de mulheres negras das narrativas oficiais da História decorre de um processo histórico estruturado de exclusão e desigualdade de gênero e raça.

Ao discutirem quem escreve a História na atualidade, os/as participantes concluíram que as mulheres aparecem com mais frequência, mas as negras ainda são pouco visíveis. Comentaram também que isso não se limita aos livros: nas novelas, por exemplo, os principais autores da grande mídia, como a Rede Globo, são em sua maioria homens e mulheres brancos, que não retratam as vivências de mulheres negras ou de pessoas negras em geral. Essa percepção dialoga com a análise de Sueli Carneiro, que afirma:

Os meios de comunicação repassam as representações sociais no imaginário social e instituem como agentes que operam, constroem e reconstróem no interior da sua lógica de produção os sistemas de representação, eles ocupam posição central na cristalização de imagens e sentidos sobre a mulher negra (Carneiro, 2019b, p. 282).

Diante desse controle sobre a representação de mulheres negras exercido pelos meios de comunicação, torna-se evidente por qual motivo a televisão historicamente as retratou em papéis que as inferiorizam, geralmente – como é comum em novelas – como empregadas domésticas. Embora, nos últimos anos, em razão da luta do movimento de mulheres negras, essa representação tenha passado por algumas mudanças nas novelas e em outros programas, ainda persistem grandes desafios para a construção de um imaginário positivo sobre as mulheres negras nesses espaços.

Antes da realização da atividade, solicitei que, novamente, registrassem no mural, em post-its, a compreensão adquirida ao longo da oficina sobre mulheres negras no ensino de História. Entre as respostas, destacaram-se ideias como: “Na maioria das vezes, os negros não têm espaço nos livros, pois são os brancos que têm suas histórias contadas.” Também apontaram que os livros de História são escritos por homens brancos da elite, que apresentam apenas a versão europeia dos acontecimentos e, por isso, as histórias de mulheres negras não são ensinadas. Essa reflexão possibilitou problematizar a predominância de uma perspectiva

eurocêntrica no ensino de História contemporâneo e evidenciar a necessidade de valorizar narrativas que priorizem a trajetória e as contribuições de mulheres negras, reforçando a urgência da descolonização do currículo. Com esse propósito, apresentei a proposta da atividade prática.

Para a etapa prática desta oficina, sugeri que os/as alunos/as utilizassem as tecnologias digitais para construir uma apresentação positiva sobre Carolina Maria de Jesus. Para isso, poderiam escolher ferramentas como Canva ou Padlet, a fim de criar um cartaz digital, utilizando imagens que evidenciassem a autora em sua dimensão intelectual, como escritora, evitando reforçar estigmas associados à marginalização da população negra. A turma foi dividida em cinco grupos, sendo quatro compostos por três integrantes e um grupo com dois. Todos os grupos optaram por produzir os cartazes no Canva, aplicativo com o qual afirmaram ter maior familiaridade. Essa atividade possibilitou à turma criar uma reformulação da imagem de Carolina, valorizando-a enquanto literata que denunciava as desigualdades estruturais.

Oficina 3: Descrição da aula-oficina sobre racismo e mulheres negras na obra *Cartas a uma negra*

A última oficina ocorreu em 28 de outubro de 2025, no turno matutino, na sala de informática da instituição. Observou-se um discreto aumento no número de participantes, totalizando dezesseis alunos/as. Participaram tanto aqueles que estiveram presentes apenas no primeiro encontro quanto os que compareceram ao segundo, além de alguns que participaram de ambas as oficinas, evidenciando uma movimentação e alternância na adesão à proposta. Heitor, Kauã, Francisco, Tereza e Benjamin faltaram à primeira oficina. Já Joaquim, Virgínia, Carla e Fabrício faltaram à segunda, enquanto Eva e Felipe não participaram da terceira.

Quanto aos/as alunos/as que participaram do questionário diagnóstico enquanto cursavam a 2ª série C, mas não optaram por se inscrever nem participar das três oficinas, o total foi de sete estudantes. Entre eles, está a aluna Débora, cuja resposta sobre o conceito de racismo foi classificada na categoria ideia confusa, ao afirmar que não se pode chamar outra pessoa de “preto” porque isso seria crime.

Dos sete alunos, três se enquadraram na categoria ideias parciais, em que o racismo aparece como sinônimo de discriminação. Eliana, por exemplo, afirmou que racismo é a discriminação contra pessoas por conta da etnia. Benjamin relacionou o conceito à violência e à exclusão social, enquanto Luíza também associou o racismo à discriminação de pessoas em razão da etnia.

A resposta da aluna Isabella foi incluída na categoria racismo institucional, ao afirmar que se trata de “má criação”. Já a aluna Viviane apresentou uma resposta classificada como ideia complexa, por abordar o racismo estrutural. Segundo ela, o racismo é uma ideologia que promove a crença de que algumas raças são superiores a outras e se manifesta de diferentes formas, como discriminação, estereótipos, preconceito e violência.

No que se refere ao questionário diagnóstico de ideias prévias sobre o conceito de mulheres negras no ensino de História, ao responderem se, nas aulas da disciplina, é comum a apresentação de mulheres negras como personagens históricas em algum conteúdo, cinco alunos afirmaram que sim, que isso é comum. Trata-se de Débora, Geovana, Viviane, Isabella e Luíza. Já Eliana afirmou que isso não é comum. Vale salientar que, pelas respostas referentes aos dois conceitos, é possível perceber que o alunado poderia, caso tivesse participado das oficinas, ter alcançado uma ampliação qualitativa de conhecimentos sobre a temática.

Para iniciar as atividades, apresentei uma questão com o objetivo de promover uma discussão coletiva e, assim, identificar as percepções iniciais do grupo. Essa estratégia visou retomar os conceitos previamente trabalhados, garantindo continuidade ao percurso pedagógico e possibilitando verificar o grau de compreensão e retenção conceitual dos estudantes em relação aos debates da oficina anterior.

Ao serem questionados se é comum, nas aulas de História, ver mulheres negras como personagens históricas, responderam que não, pois muitos feitos de mulheres pretas não aparecem nos livros didáticos, já que estes foram escritos por homens brancos em posições de poder. Disseram que essa visão, herdada da Europa, está presente em conteúdos como colonialismo, escravidão e expansão marítima europeia. Acrescentaram ainda que essa lógica também aparece nos meios de comunicação, como em séries.

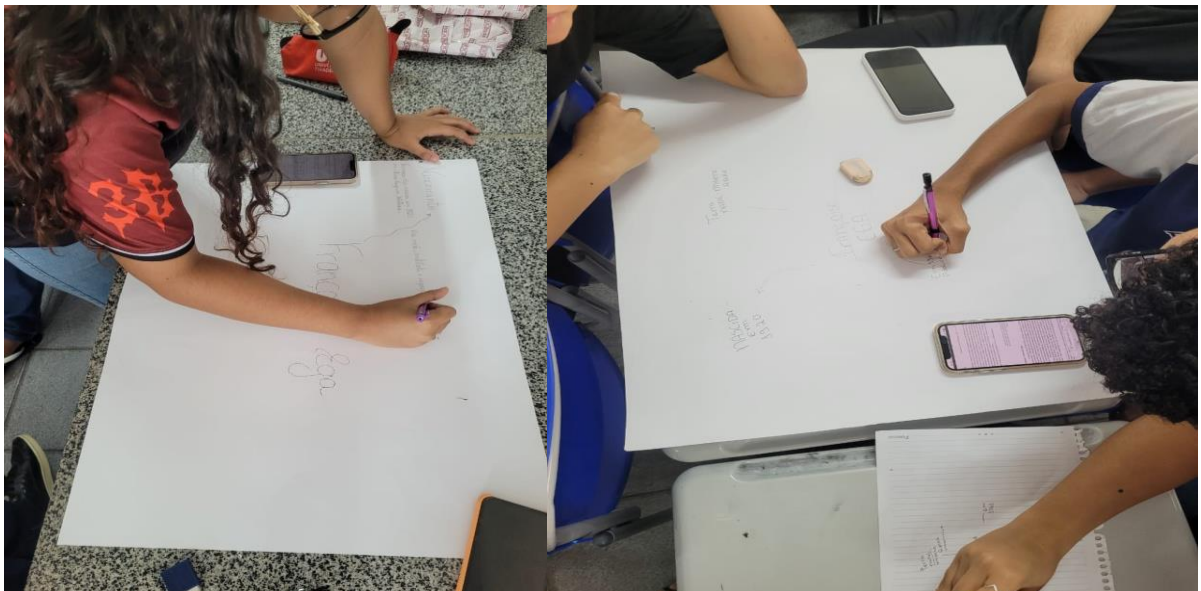
Essa compreensão histórica foi adquirida a partir da discussão a respeito das fontes estudadas na oficina anterior. Isso indica que o alunado conseguiu produzir uma explicação histórica por meio do uso de fontes, argumentando por intermédio de narrativas. Tornaram-se capazes de compreender “[...] como o pensamento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência” (Lee, 2006, p. 136). Essa atividade também possibilitou a superação do ensino canônico, o qual permite uma única interpretação, retirando do aluno a capacidade de relacionar o passado com o presente e a consequente projeção para o futuro (Schmidt, 2014).

Após a introdução desta aula, informei aos estudantes que iríamos discutir outra obra literária, *Cartas a uma negra*. Expliquei que o grupo não realizou a leitura integral da obra, assim como ocorreu com *Quarto de despejo*, em razão do meu desligamento da instituição durante o desenvolvimento do projeto. Ressaltei, entretanto, que, embora a leitura integral não

tenha sido possível, teriam acesso à biografia da autora e a fragmentos da obra relacionados aos conceitos trabalhados nas oficinas, o que permitiria estabelecer conexões com as discussões desenvolvidas ao longo do processo.

Propus que os/as alunos/as se organizassem em grupos para a leitura de dois textos biográficos sobre a escritora, tendo como objetivo elaborar um mapa conceitual da trajetória dela. Sob minha orientação, eles/as produziram o material, destacando dados essenciais, como por exemplo local e data de nascimento, vivências em Marselha e a inspiração em Carolina Maria de Jesus. Para apoiar a atividade, projetei imagens de Françoise Ega disponíveis no portal “Mem’ Ega”.

Figura 3 – Alunos/as da 3ª série B produzindo mapa conceitual de Françoise Ega



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Iniciei a terceira aula retomando que, no questionário de ideias prévias, o racismo havia sido definido como exclusão de direitos ou desrespeito à integridade de um grupo. A partir da leitura de um fragmento de *Cartas a uma negra*, a turma observou como o racismo se manifesta na experiência de Ega: ao trabalhar como empregada doméstica, seus patrões não sabiam quem ela era, não se preocupavam em saber seu nome e a viam apenas como “a empregada”.

Solicitei que os/as alunos/as relacionassem o caso de Françoise Ega ao conceito de racismo estrutural, conforme definido por Grada Kilomba. Discutiram que Ega era tratada apenas como empregada doméstica por ser uma mulher preta: nem mesmo seu nome seus patrões sabiam. Apontaram que isso expressa o racismo estrutural, criado e mantido pela sociedade, na qual pessoas negras são excluídas e pessoas brancas, privilegiadas.

Acrescentaram que, se fosse uma trabalhadora branca, provavelmente não seria tratada dessa forma, talvez nem ocupasse esse posto. Muitos comentaram casos semelhantes na realidade atual, como: empresas que contratam candidatas brancas com currículo inferior ao de mulheres negras; o caso de Maria Júlia (Maju), jornalista da Rede Globo alvo de ataques racistas nas redes sociais; e situações em restaurantes, nos quais a maioria das pessoas que servem são negras.

À medida que o aluno passa a emitir opiniões sobre questões presentes em sua vida prática e em problemáticas da sociedade contemporânea, como o racismo, e, orientado pelo professor, consegue estabelecer relações com o passado e contextualizá-las, cria-se a possibilidade de uma aprendizagem histórica significativa (Schmidt, 2014). Conforme Oliveira e Teixeira (2022), a aprendizagem significativa envolve capacitar o aluno a pensar por si mesmo, refletindo sobre suas ações cotidianas e interferindo na sociedade, ao se sentir inserido no que aprende. No âmbito do ensino de História, o estudante passa a compreender as ações humanas em diferentes temporalidades e espacialidades, percebendo-se parte do processo de construção da história e não um mero receptor de conteúdos desprovidos de sentido para sua vida (Oliveira; Teixeira, 2022).

Assim, continuei o diálogo, lembrando um ponto destacado no questionário diagnóstico, quando um dos alunos presentes afirmou que racismo se refere ao tratamento desigual de pessoas devido à sua raça, o que pode ocorrer em áreas como o emprego. Solicitei que lessem um fragmento da obra de Françoise Ega, no qual ela relata um caso de racismo sofrido por uma empregada antilhana, e também um trecho sobre racismo estrutural, conforme conceituado por Silvio Almeida. Sugeri que relacionassem esse texto com o fragmento citado em *Cartas a uma negra*, identificando o racismo estrutural presente na situação descrita.

Comentaram que o Estado seleciona quem merece viver – os brancos – e quem pode morrer – os pretos. A partir da leitura de um trecho da obra de Ega, apontaram um exemplo dessa lógica: jovens que saíam das Antilhas para trabalhar em Marselha e realizavam serviços tão pesados que não conseguiam suportar; citaram o caso de René, moça antilhana que, mesmo com apendicite, só poderia ser operada após quitar a dívida com a patroa.

Essas são técnicas do Estado de promoção da morte da população negra. Não apenas por meio dos massacres nomeados como chacinas, em que a polícia invade comunidades e executa coletivamente seus moradores, mas também pela ausência sistemática de políticas de cuidado com a vida e pela não reparação simbólica e econômica da escravidão, configurando táticas estruturantes do genocídio da população negra (Bento, 2024). Quando essas mulheres antilhanas são colocadas em condições degradantes de trabalho em Marselha, produz-se uma

forma de morte lenta da população preta, sustentada pela promoção desigual do cuidado: negação de acesso à saúde, precarização da educação, ruas sem asfalto, bairros sem saneamento básico, entre outros dispositivos que operam como mecanismos de fazer morrer (Bento, 2024). Esse modo de gestão da vida e da morte recai, de forma contínua, sobre sociedades marcadas pelo colonialismo, que seguem sendo tratadas pelo Estado, na contemporaneidade, a partir da mesma lógica de desumanização.

Ao lerem outro fragmento do livro *Cartas a uma negra*, eles/as perceberam que a forma como Ega é vista como empregada doméstica também aparece nos meios de comunicação e nos materiais didáticos. Concluíram que, nos conteúdos de História, mulheres negras são, em geral, representadas como domésticas, em posição de inferioridade, como no caso de Ega, que foi contratada para ser costureira, mas cuja empregadora queria que ela realizasse faxina.

Para finalizar, sugeri uma atividade semelhante à prática realizada na primeira oficina. Individualmente, os alunos deveriam escrever uma carta destinada a Françoise Ega, utilizando um codinome – o mesmo que haviam usado na atividade anterior. Nessa carta, deveriam expressar solidariedade à autora, comentando as situações de racismo que ela e suas conterrâneas sofreram. Além disso, seriam convidados a compartilhar experiências pessoais ou relatar casos de pessoas conhecidas, como parentes, colegas ou vizinhos, sem citar nomes. Para os/as alunos/as que estavam presentes nesta oficina, mas não na primeira, entreguei novamente o modelo de carta, baseado em um fragmento do livro *Cartas para minha vó*, para servir como inspiração na escrita.

Todos/as produziram a atividade prática com o mesmo entusiasmo observado nas duas oficinas anteriores. A diferença é que, nesta produção de cartas, surgiram vários depoimentos pessoais: relatos de casos de racismo sofridos por mães, namoradas, tias e pessoas conhecidas. Percebi que alguns/as demonstraram resistência inicial, mas, após explicar que poderiam usar um codinome, ficaram mais à vontade para dar seus testemunhos. Após a escrita, alguns/as estudantes leram suas cartas; por conta do tempo, não foi possível que todos/as lessem, mas foi perceptível uma variedade de emoções. Tanto na sensibilização e no reconhecimento de Ega quanto nos casos pessoais e de conhecidos/as relatados, emergiram expressividade e a centralidade do afeto em sala de aula, tal como enfatiza Bell Hooks:

A afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes- cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta (2021, p. 47).

Evidentemente, a escrita epistolar favorece a expressão de sentimentos, além de resgatar a escrita manuscrita e promover um desconectar momentâneo das telas, o que potencializa a

concentração e o pensamento criativo (Marano *et al.*, 2025). Além disso, permite dar visibilidade aos sujeitos historicamente invisibilizados, reconhecendo o outro e educando para a equidade e a justiça racial. Trata-se de uma proposta ancorada na valorização do protagonismo juvenil por meio da produção de narrativas pessoais sobre as marcas deixadas pelo racismo, acolhendo as subjetividades do alunado e reafirmando a educação para a vida. Essa atividade também contribui para a descolonização dos currículos escolares e para o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003, por meio de práticas de ensino de História que rompem com a perspectiva eurocêntrica – ainda tão presente no cotidiano escolar (Santos, 2025).

Em seguida à realização das aulas-oficina no turno da manhã, solicitei à coordenação da escola a utilização de um horário no turno vespertino para a reaplicação do questionário diagnóstico. O objetivo foi verificar se os participantes da pesquisa haviam progredido conceitualmente em relação ao racismo e à representação das mulheres negras no ensino de História. O questionário foi reaplicado com a inserção de duas novas perguntas, formuladas de modo a conservar a essência daquelas utilizadas no ano anterior para identificar os conhecimentos prévios do alunado. As questões propostas foram: “Depois das oficinas, de que maneira sua compreensão sobre o racismo mudou, ou seja, como você o entende atualmente?” e “Depois das oficinas, reflita sobre o que você aprendeu a respeito das mulheres negras nos conteúdos de História. Explique se elas estão presentes nesses conteúdos e, caso estejam, de que forma são apresentadas”.

Os/As alunos/as responderam ao questionário no primeiro horário do turno vespertino, utilizando os 50 minutos destinados à atividade. Aqueles que não estiveram presentes na última oficina enviaram suas respostas posteriormente. Do total de 36 alunos/as que compunham, no ano anterior, a 2ª série C, 25 permaneceram na 3ª série B; dentre estes/as, 18 responderam ao questionário. Entre os/as respondentes, dois/duas haviam faltado à terceira oficina e encaminharam suas respostas dois dias após a sua realização.

Inseri as respostas em uma tabela, juntamente com as ideias prévias dos/as alunos/as, a fim de comparar as resoluções antes e após a realização das oficinas. O objetivo dessa sistematização foi identificar se houve, ou não, progressão conceitual por parte dos discentes, realizando uma avaliação qualitativa do nível de compreensão dos/as alunos/as quanto aos conceitos substantivos de racismo e de mulheres negras no ensino de História. Inspirada em Isabel Barca, busquei assumir uma postura de investigadora comprometida com uma educação para o desenvolvimento, aprendendo a interpretar o mundo conceitual dos meus alunos/as (Barca, 2004).

Em um primeiro momento, investiguei as ideias prévias da turma; em seguida, categorizei-as e, a partir das carências e necessidades identificadas acerca dos conceitos, elaborei as oficinas; posteriormente, apliquei-as e, por fim, realizei a avaliação. Cabe destacar que a etapa da avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental para identificar a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o final da intervenção educativa (Barca, 2004).

Dessa forma, a comparação entre as ideias prévias e as respostas finais foi realizada apenas com os/as 18 alunos/as que responderam ao questionário pós-intervenção. Do universo inicial de 36 estudantes da 2ª série C, em 2024, 25 permaneceram na 3ª série B em 2025 e, destes, 18 participaram efetivamente da intervenção educativa, constituindo o grupo tomado como base para análise da progressão conceitual.

4.1 ANÁLISE DO RESULTADO DAS OFICINAS

O quadro a seguir evidencia a mudança conceitual após a aplicação das oficinas, no que se refere à compreensão do racismo entre os/as alunos/as que, inicialmente, apresentavam ideias parciais e pouco complexas sobre esse conceito substantivo. Para fins de análise, utilizo nomes fictícios, de modo a preservar o anonimato do alunado e evitar qualquer possibilidade de identificação individual.

Quadro 5 – Ideias Parciais Pouco Complexas como sinônimo de preconceito

Racismo como sinônimo de preconceito	Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
	Virgínia	Um preconceito desnecessário na sociedade	Minha compreensão sobre racismo mudou bastante com o tempo. Antes, eu via o racismo apenas como atitudes individuais de preconceito ou ofensas contra pessoas negras. Hoje, entendo que ele vai muito além disso: o racismo é estrutural, ou seja, está presente nas instituições, nas oportunidades de trabalho, na educação, na forma como a mídia representa as pessoas e até nas práticas do dia a dia.
	Bruno	Prática preconceituosa	O racismo é uma discriminação com base na cor da pele da pessoa, que pode ser de origem étnica ou características físicas, culturais, sociais, não é apenas um ato isolado, mas um sistema de opressões que reforça desigualdades e nega direitos as pessoas negras.
	Carla	Preconceito com a cor negra	Agora consigo identificar os tipos de racismo que existem, e que é comum, não mudou muito dos tempos coloniais para cá. Mas agora temos leis, porém ainda há muito problema para o negro encontrar emprego. E muitas pessoas ainda sofrem com o racismo.
	Felipe	É qualquer preconceito ou violência verbal ou não contra pessoas de outras raças	Percebi que existem vários tipos de racismo, e muitas das vezes, por mais que nós não percebamos, agimos de forma racista devido ao racismo estrutural, enraizado na sociedade. Devemos compreender o racismo como um todo e nos tornar antirracista.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os/As quatro alunos/as analisados/as demonstraram progressão quanto ao conceito substantivo de racismo. Inicialmente, restringiam suas compreensões à dimensão do

preconceito; após a aplicação das oficinas, passaram a reconhecer outras formas de manifestação do racismo, como evidenciado nos comentários nos quais apresentam exemplos de situações cotidianas. Destaca-se, ainda, a referência ao racismo estrutural e à forma como este se inscreve historicamente nas instituições e práticas sociais desde o período colonial. Ao indicarem a necessidade de assumir uma postura antirracista frente a uma realidade socialmente naturalizada, não apenas revelam ampliação conceitual, mas também uma aprendizagem histórica significativa, uma vez que articulam passado e presente, projetando implicações e responsabilidades para o futuro a partir da leitura e da interpretação crítica das fontes trabalhadas nas oficinas.

A aluna Virgínia deslocou seu pensamento, passando a ver o racismo em diversas situações do cotidiano, presentes em instituições de modo geral, nos meios de comunicação e nas práticas e ações diárias e corriqueiras. Essa ampliação conceitual dialoga com o que a literatura apresenta sobre o tema. Todo tipo de vocabulário, discurso, imagem, ação ou olhar que coloca o sujeito negro como o “outro” e lhe retira o direito de existir constitui racismo (Kilomba, 2019).

De igual forma, o aluno Bruno ampliou sua concepção ao afirmar que o racismo não se trata de um ato “isolado”. Essa compreensão dialoga com Silvio Almeida, para quem o racismo tem caráter sistêmico, não sendo apenas um ato discriminatório, mas um processo no qual condições de subalternidade e de privilégios se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Almeida, 2018). Esse entendimento coaduna-se com o que o aluno expressou: um sistema de opressões que reforça desigualdades e nega direitos às pessoas negras. Logo, o racismo é um conjunto de situações que se reproduz na sociedade.

Carla também passa a considerar o racismo como um processo social que não constitui uma questão apenas atual, pois remonta ao período da colonização. Aponta, ainda, a continuidade desse racismo na sociedade ao identificar, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pela população negra para acessar o emprego. Tal compreensão dialoga com a análise de Berenice Bento ao evidenciar a existência de um projeto político de extermínio dessa população, que exige dela permanentes formas de luta e resistência (Bento, 2024). Quando a aluna afirma que agora “temos leis”, remete às conquistas do movimento negro no mercado de trabalho, sobretudo no que se refere à posição ocupacional da mulher negra (Carneiro, 2019b).

Também é perceptível a evolução da aprendizagem quanto ao conceito de racismo no aluno Felipe. Parte-se de uma ideia prévia que compreendia o racismo como qualquer forma de preconceito para o entendimento de que existem diversas formas de manifestação, com ênfase no racismo estrutural, compreendido como parte de uma tradição histórica. Seu

amadurecimento torna-se evidente quando afirma que, apesar da naturalização do racismo na sociedade, devemos ser antirracistas. Sua reflexão corrobora o argumento de Djamilia Ribeiro, ao citar Silvio Almeida:

Calar-se diante do racismo não faz do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Ribeiro, 2019 b, p. 13).

Assim, o aluno em destaque não apenas reconhece a existência e a permanência do racismo estrutural na sociedade, como também conclama à tomada de posição na luta contra o racismo, no sentido de que todas e todos sejamos antirracistas.

O quadro a seguir apresenta a análise do nível de progressão da aprendizagem dos/as alunos/as que, em seus conhecimentos prévios, traziam narrativas sobre o racismo ainda relacionadas de forma restrita à discriminação, em comparação ao conhecimento elaborado após a aplicação do roteiro conceitual.

Quadro 6 – Ideias parciais pouco complexas como sinônimo de discriminação

Racismo como sinônimo de discriminação	Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
	Enzo	Ofender uma pessoa pela cor de sua pele, raça ou etnia.	Depois das oficinas, passei a entender que o racismo não é só ofensa direta, mas também está nas atitudes e na manutenção de desigualdade do dia a dia.
	Eva	Exclusão de direitos ou desrespeito a integridade de um grupo	Atualmente entendo o racismo como uma extensão das raízes colonizadoras do Brasil, que está enraizado na cultura brasileira. Há a necessidade de entendimento da sociedade que o racismo está inserido na cultura brasileira vindo de um sistema escravista e supremacia racial. Entender que o racismo é reproduzido na nossa sociedade e que se encontra principalmente nas instituições mais importantes que são: a família, escola, saúde. Deve ser reconhecido não como algo individual, ou patologia, mas nas estruturas da sociedade.
	Cristiano	Hierarquia entre raças	Eu comecei a compreender mais os tipos de racismos como o racismo estrutural, onde acontece frequentemente nos tempos atuais desde a colonização, ocorre em instituições e na organização da sociedade, exemplo quando pessoas negras recebem salários menores do que as pessoas brancas mesmo fazendo mesma função em uma empresa, na instituição de segurança quando o policial agride as pessoas negras mostram o quanto está o racismo solidificado na instituição.

Continuação...

Racismo como sinônimo de discriminação	Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
	Alícia	É quando uma pessoa sofre qualquer tipo de preconceito/ discriminação/ exclusão/ prejudicada por conta de sua cor da pele.	Existem tipos de racismo e ele se manifesta de diversas formas no nosso cotidiano e está presente na nossa sociedade há muito tempo. Existe o individual, que uma pessoa sabe que existe, porém não procura combatê-lo. No racismo institucional existe discriminação em várias instituições da sociedade, seja pública, privada, na educação, saúde. Já no racismo estrutural, vemos que a desigualdade racial está presente nas diversas esferas da nossa sociedade e está enraizado na estrutura social desde o período colonial. Nele, o racismo seria algo “normal” na nossa sociedade.
	Cecília	Discriminar alguém em razão de sua cor de pele, raça ou etnia.	Eu entendi os diferentes tipos de racismo, me aprofundei no tema. O racismo institucional está presente nas instituições governamentais, empresas, nos espaços familiares etc. O estrutural é enraizado nas relações sociais, é um racismo presente no Estado, ele faz parte das estruturas sociais e é normalizado.
	Fabício	Uma forma de preconceito que discrimina outra pessoa pela sua cor da pele.	Minha compreensão sobre o racismo mudou bastante depois das oficinas. Antes, eu via o racismo apenas como atitudes individuais, como ofensas ou discriminações diretas. Hoje, entendo que ele é um problema estrutural, ou seja, está presente nas instituições, na educação, na mídia, e até nas oportunidades que as pessoas têm afetado pessoas de pele negra.
	Joaquim	Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória em relação a um grupo social étnico.	Minha compreensão sobre racismo hoje é mais ampla. Entendo o racismo não só como atos isolados de preconceito e discriminação, mas como um sistema estrutural que permeia instituições, culturas e práticas sociais, produzindo desigualdades históricas e persistentes entre grupos raciais.
	Catarina	É quando você julga ou critica uma pessoa pelo tom da sua pele ou pelo estilo dela.	Sim, eu entendi os diferentes tipos de racismo, que existem vários jeitos de uma pessoa ser racista, sem saber que é.

Continuação...

Racismo como sinônimo de discriminação	Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
	Kauã	Exclusão de alguma etnia por sua cor da pele, etc.	Aprendi que o racismo, além de ser uma discriminação relacionada à cor da pele é algo muito mais abrangente, o que é preocupante. Atualmente, podemos considerar que até aquele amigo que diz que o cabelo crespo ou cacheado é “ruim” está, na verdade, reproduzindo o racismo estrutural, algo que infelizmente se tornou comum na nossa sociedade. Também entendi, que para combater esse tipo de atitude, é essencial corrigir essas falas sempre que acontecem e promover pautas públicas sobre o assunto.
	Tereza	“Falar com palavras e atitudes que não gosta de uma raça específica”	Entendo que o racismo, mesmo sendo algo antigo, ainda é muito persistente nos dias atuais, através de comentários sobre o tipo de cabelo, ou funções que um negro deve ou não exercer no mundo.
	Francisco	“Discriminação da cor de pele/etnia de outro indivíduo”	Agora entendo que ele não é apenas atitudes individuais de preconceito, mas um sistema estrutural que afeta oportunidades, comportamentos e relações sociais de forma profunda e cotidiana.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como observado no quadro, todos/as os/as alunos/as, na resolução do questionário diagnóstico de ideias prévias, associaram o racismo à discriminação. Ora, de acordo com a literatura, racismo e discriminação racial se distinguem, embora sejam frequentemente confundidos. Discriminação racial é o tratamento diferenciado a membros racialmente identificados (Almeida, 2018). Já racismo

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos. Tais condições se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Almeida, 2018, p. 25; 27).

Desse modo, o racismo vai além de atos isolados; constitui-se em toda a lógica estruturante que sustenta e naturaliza esse processo na sociedade.

O aluno Enzo demonstrou mudança de compreensão em relação ao conceito de racismo dentro dessa perspectiva. Ele mesmo admitiu que, antes, pensava que o racismo se limitava apenas a ofensas diretas, mas agora percebe que também se relaciona a atitudes e à manutenção de desigualdades cotidianas. Assim, evidencia-se uma progressão qualitativa de aprendizagem,

na medida em que o próprio aluno passa a colocar em questão a opinião que tinha acerca de temáticas que envolvem sua vivência na vida prática (Schmidt, 2014).

Eva também apresenta uma ampliação conceitual acerca do substantivo em questão, ao evoluir de uma resposta inicial restrita à exclusão de direitos e ao desrespeito para realizar um resgate histórico da origem do racismo no período colonial, ao afirmar que ele está enraizado em nossa cultura desde a implementação do sistema escravista. Além disso, faz referência, de forma complementar, às ideias raciais advindas da Europa no século XIX; menciona a expressão “supremacia branca”, remetendo às teorias raciais que chegaram ao Brasil e foram acolhidas por instituições científicas, como museus etnográficos, faculdades de Direito e Medicina e institutos históricos e geográficos (Schwarcz, 1993). Essas instituições foram responsáveis por disseminar as ideologias do racismo científico na sociedade.

Ainda soube desenvolver o pensamento histórico ao contextualizar as fontes utilizadas nas aulas-oficina e articulá-las com o presente. Afirma ainda que esse racismo é reproduzido em nossa sociedade em diferentes esferas, as quais cita em sua resposta. Por fim, realiza uma reflexão crítica ao refutar a ideia de racismo individualizado, compreensão frágil e limitada que, conforme Silvio Almeida tem sustentado, embasa análises desprovidas de história e de reflexão mais profunda sobre a dimensão estrutural do fenômeno (Almeida, 2018).

Outra progressão conceitual foi observada em Cristiano, que, partindo de um conhecimento prévio reduzido, ao definir o racismo apenas como hierarquia racial, amplia sua compreensão ao explicar como o racismo estrutural opera na sociedade, citando exemplos concretos e recorrentes, como a desproporção salarial entre pessoas brancas e negras e a violência policial dirigida à população negra. Tais elementos evidenciam as técnicas sutis utilizadas pelo Estado na produção continuada de sofrimento físico e psíquico, bem como na manutenção de condições que incidem sobre a morte da população preta. Como analisa Berenice Bento, as operações do Estado são orientadas por uma lógica que associa a pessoa negra à figura do “bandido” (Bento, 2024).

As respostas de Cecília e Alícia são semelhantes ao apontarem a existência de diferentes tipos de racismo. Alícia delimita três tipos e destaca o racismo individual. Quando afirma que “a pessoa não procura combatê-lo”, argumenta que, em geral, sua crítica fica restrita ao plano comportamental e psicológico, sem alcançar sua natureza política (Almeida, 2018). Cecília, por sua vez, não enfatiza esse tipo, mas, concomitantemente a Alícia, trata do racismo institucional, presente em empresas públicas e privadas, na família e nas demais instituições sociais. Importa destacar que as instituições, pelo exercício do poder, podem produzir padrões que atribuem vantagens sociais a membros de grupos historicamente privilegiados, reproduzindo

desigualdades (Almeida, 2018). Ambas também abordam o racismo estrutural, enfatizando sua presença nas estruturas da sociedade e sua normalização. Em consonância com Silvio Almeida, reconhecem que as instituições são racistas porque a sociedade é racista; logo, o racismo é reproduzido pelas instituições (Almeida, 2018).

Chamou-me a atenção que os alunos Fabrício e Joaquim reconheceram a própria progressão conceitual, explicitando como suas opiniões sobre o racismo mudaram antes e após as oficinas. Ambos reconhecem o racismo estrutural presente em diversos âmbitos sociais, delimitando-os. Fabrício destaca as consequências desse fenômeno para a população negra no tocante às oportunidades; já Joaquim remete à produção de desigualdades históricas persistentes. Em síntese, realizam uma reflexão crítica sobre os efeitos do racismo para a sociedade. Ambos os estudantes desempenharam um papel ativo na construção do próprio conhecimento e, por meio das inferências extraídas das fontes, puderam compreender como o conhecimento histórico é construído (Reis, 2020).

No que tange à aluna Catarina, identifica-se a necessidade de ampliar seu entendimento acerca do conceito em foco. Sua resposta limita-se a reconhecer a existência de diferentes modalidades de racismo, sem, contudo, delimitá-las, exemplificá-las ou apresentar a construção de seu conhecimento histórico.

No caso de Kauã, observa-se uma ampliação conceitual ao mobilizar um exemplo da vida cotidiana relacionado ao racismo estrutural: a desqualificação do cabelo crespo/cacheado, frequentemente rotulado como “ruim”. Tal observação converge com Kilomba, para quem o cabelo negro, no contexto colonial e pós-colonial, foi construído como símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e “não civilização”, sendo classificado como “cabelo ruim” (Kilomba, 2019, p. 127). Consciente desse legado, o discente manifesta preocupação e sustenta a necessidade de combate a tais práticas, em sintonia com a autora, que propõe transformar o cabelo em instrumento de consciência política, fortalecimento racial e protesto contra a opressão (Kilomba, 2019).

Kauã aponta caminhos propositivos, como a promoção de pautas públicas sobre o tema, condizentes com a autora. Dessa forma, este aluno desenvolveu aprendizagem histórica, na medida em que não apenas adquiriu conhecimento, mas também incorporou reflexões e atitudes de compromisso com valores e com as gerações futuras (Fernandes; Dezemone, 2015).

Concernente à Tereza, inicialmente descreveu o racismo como palavras e atitudes de quem não gosta de uma raça específica. Essa justificativa relaciona-se à discriminação racial direta, que, de acordo com Silvio Almeida, consiste em repúdio ofensivo a indivíduos ou grupos motivado pela condição racial (Almeida, 2018). Após a aplicação do roteiro de aulas-oficinas,

a aluna evolui conceitualmente ao abordar a permanência histórica do racismo na contemporaneidade e destacar o racismo cotidiano, que se manifesta em comentários sobre o cabelo ou sobre as funções sociais atribuídas às pessoas negras. De acordo com Grada Kilomba, esse tipo de racismo ocorre no cotidiano por meio de discursos que colocam a pessoa negra como o “Outro”:

[...] essas experiências não são pontuais. O racismo não é um ‘ataque único’, mas sim uma constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete, incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (Kilomba, 2019, p. 80).

Isso significa que o racismo é uma constante na vida da pessoa negra. Assim, Tereza, por meio das etapas da aprendizagem histórica desenvolvidas nas oficinas, alcançou progressão qualitativa no domínio conceitual do substantivo abordado. De igual forma, Francisco passou a vislumbrar a ocorrência do racismo no cotidiano, expressando que ele afeta oportunidades, comportamentos e relações sociais de modo profundo e contínuo. Ao aprofundar sua percepção sobre o conceito, atentou para efeitos psíquicos na esfera micro, resultantes da combinação de múltiplas técnicas de produção continuada de sofrimento físico e psíquico impostas à população negra (Bento, 2024).

A seguir, apresento o quadro sobre ideias parciais a respeito do conceito substantivo de racismo como sinônimo individualista:

Quadro 7 – Ideias parciais pouco complexas de racismo como sinônimo individualista

Racismo como sinônimo individualista	Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
	Heitor	“Racismo é quando você está contra alguém por causa de cor ou de aparência de alguém, quando você odeia/não gosta da pessoa pela sua simples aparência”.	Eu entendo que racismo tem sido implementado desde bastante tempo e enraizado até os tempos atuais com muitos problemas através da sociedade.
	Ítalo	“um grande desrespeito e forma de compartilhar ódio”	A partir das discussões sobre Carolina Maria de Jesus, Françoise Ega, racismo estrutural e institucional, minha compreensão sobre o racismo se aprofundou. Ele se tornou fundamentalmente sistêmico e histórico. A mudança reside em passar de um entendimento do racismo como um conjunto de atitudes e preconceitos individuais (a moral ou maldade pessoal) para entender o racismo estrutural onde vem da família, escola, empresas, que ocorre na economia, política e cultura.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ideia inicial do primeiro aluno foi conceituar o racismo como ódio dirigido a outro indivíduo pela simples aparência. Tal compreensão enquadra-se na concepção individualista de racismo, de caráter comportamental, que o aproxima do preconceito e descola o fenômeno de sua dimensão social, isto é, não haveria uma sociedade racista, mas apenas indivíduos (Almeida, 2018). Após a aplicação da oficina, observa-se que o participante passou a reconhecer que o racismo não é um fenômeno recente, mas historicamente persistente, como ele próprio afirma ao indicar que “já existe na sociedade há muito tempo”. Ainda que identifique essa permanência histórica, o aluno não explicita quais efeitos concretos o racismo produz ao longo do tempo; desse modo, a resposta permanece incompleta, carecendo de uma exposição mais abrangente.

Quanto a Ítalo, observa-se uma nítida ampliação conceitual: parte de um conhecimento prévio que vinculava o racismo a comportamentos individuais, “grande desrespeito” e “forma de compartilhar ódio”, e passa a reconhecê-lo como fenômeno estrutural, para além da moralidade individual. Diferentemente de Heitor, Ítalo exemplifica impactos políticos, sociais, culturais e econômicos do racismo. Chama a atenção, ademais, o modo como mobiliza obras literárias como documentos para a construção da aprendizagem histórica, articulando evidências textuais e explicações. Nesse sentido, o discente realiza a etapa de interpretação de fontes históricas, que, segundo Isabel Barca, implica:

Ler fontes históricas diversas- com suportes diversos, com mensagens diversas; Cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; Selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas (2004, p. 133).

Além da interpretação das fontes *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*, o aluno mencionado também as contextualizou, no sentido de relacionar essas obras, e os tipos de racismo discutidos a partir de outras fontes trabalhadas nas oficinas, às próprias atitudes. Esse movimento evidencia o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa. Na sequência, apresento o quadro sobre as ideias complexas:

Quadro 8 – Ideias Complexas

Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
Ingrid	“desumanizar uma pessoa por sua etnia (racismo) ou desvalorizar a cultura racial de alguém (racismo cultural)”	Existem várias vertentes do racismo, incluindo o racismo estrutural. Aspectos que constituem o racismo, mas não tínhamos consciência disso, após as oficinas meus olhos se abriram mais para minha linguagem e ações cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A aluna Ingrid já demonstrava, em seu conhecimento prévio acerca do racismo, uma ideia complexa ao concebê-lo como a desumanização de uma pessoa em razão de sua etnia. Tal afirmação reconhece que a desumanização do negro pelo colonizador visou à desestabilização cultural, deixando-o sem raízes para melhor dominá-lo. Trata-se do reconhecimento de que a “história única” criada pelo colonizador rouba a dignidade das pessoas e dificulta o reconhecimento de sua humanidade (Munanga, 2024; Adichie, 2019). Esse processo alcança também a cultura negra, frequentemente negada, não reconhecida ou apropriada.

Após as oficinas, quando a aluna afirma que “seus olhos se abriram” para o modo como sua linguagem e suas ações cotidianas podem reproduzir o racismo estrutural antes não percebido, evidencia uma aprendizagem histórica significativa: em termos de Adichie, trata-se de libertar-se de uma “história única” (Adichie, 2019, p. 14). Ademais, a proposta de aula-oficina favorece a construção de narrativas e a consciência do conhecimento, na medida em que o/a aluno/a reinterpreta o passado e lhe atribui sentido ao articulá-lo com a própria vida prática (Schmidt, 2014).

Após a análise comparativa entre o questionário diagnóstico inicial e as respostas pós-oficinas sobre o conceito substantivo de racismo, detenho-me, agora, às ideias do alunado e à sua interpretação acerca do conceito de mulheres negras no ensino de História, com o objetivo de verificar se houve, ou não, progressão qualitativa nesse domínio conceitual.

Elaborei, inicialmente, uma questão fechada para investigar as percepções dos/as estudantes sobre si. Nas aulas de História, é comum a apresentação de mulheres negras como personagens históricas. Mantendo o mesmo escopo dessa questão, propus, em seguida, uma questão aberta: “Depois das oficinas, reflita sobre o que você aprendeu a respeito das mulheres negras nos conteúdos de História. Explique se elas estão presentes nesses conteúdos e, caso estejam, de que forma são apresentadas”.

A seguir, apresento a tabulação das respostas iniciais e as mudanças observadas entre os/as alunos/as que, no diagnóstico, afirmaram ser comum a apresentação de mulheres negras no ensino de História.

Quadro 9 – Ideias antes e após as oficinas (A)

Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
Alicia	Sim	As histórias e feitos das mulheres negras não estão presentes nos livros e conteúdos de história. Das poucas vezes que aparecem, são retratadas de forma pejorativa, como escravas, domésticas ou em alguma situação de inferioridade. Isso se deve devido ao fato de que os livros de história, desde o século 19, são feitos por homens brancos da elite. Eles só retrataram as suas histórias e deixam de lado a vida dessas mulheres. Os conteúdos que aprendemos na escola nas aulas de história são os dos livros que apenas trazem os assuntos que enaltecem os feitos dos europeus.
Francisco	Sim	Aprendi que as mulheres negras quase não aparecem nos conteúdos de História, e quando aparecem, geralmente são mostradas apenas como escravizadas ou em papéis de submissão. As oficinas ajudaram a perceber que elas tiveram papéis importantes nas lutas por liberdade, cultura e resistência, mas muitas vezes foram invisibilizadas. Agora entendo a importância de reconhecer e valorizar suas contribuições para a sociedade e para a história do Brasil.
Kauã	Sim	Negra na arte, seja em filmes ou outras produções. A mulher negra quase sempre é retratada como viciada em drogas ou a traficante do bairro, mas raramente como uma mulher rica ou bem-sucedida. Isso acontece porque a maioria dessas obras ainda é produzida por homens brancos.
Eva	Sim	Aprendi que na história brasileira a lacuna de mulheres negras se dá pelo fato de que quem escreveu e fez os relatos da história desde os séculos passados e até mesmo nos dias atuais são pessoas da Elite Branca. A visão do passado preconceituoso que desde muito tempo as mulheres estão inseridas, também se justifica pela falta de mulheres negras para conceder a própria visão delas através de suas escritas nos livros didáticos. Não são ao menos representadas pela sua existência na história. São invisibilizadas a partir das suas atuações e contribuições para a construção da história brasileira. Elas sofrem dois tipos de preconceito: por ser mulher e por ser negra, encaixam-se em dois grupos minoritários que tem baixíssima representatividade, até os dias atuais, de sua existência e importância para a história escrita. Em sua totalidade, na escola, quando citadas com menos ênfase do que os outros grupos que sofrem racismo, são representadas como escravas, marginalizadas, distanciadas da instituição acadêmica e pobres. Contribuindo ainda mais para sua invisibilização e colaborando para a baixa representatividade feminina negra na história brasileira.

Continuação....

Fabício	Sim	Depois das oficinas, eu percebi que as mulheres negras quase não aparecem nas aulas de História. Quando aparecem é quase como escravizadas ou em papéis pequenos. Mas aprendi que elas tiveram um papel muito importante na luta por liberdade na construção do Brasil. Um exemplo é Carolina Maria de Jesus, que mostrou em seu livro a realidade difícil das pessoas negras e pobres, com muita força e coragem. Agora entendo que as mulheres negras sempre estiveram presentes na nossa história, só que não são valorizadas como merecem.
Joaquim	Sim	A presença das mulheres negras nos conteúdos de história tem sido limitada e muitas vezes marginalizada. Tradicionalmente, nas narrativas escolares, mulheres negras e homens negros foram representados principalmente como “escravos”, o que reduz drasticamente sua visibilidade e suas contribuições além desse contexto.
Carla	Sim	Muitas vivem em favelas que passam por isso todos os dias e sofrem racismo ao longo da vida, por causa disso viram domésticas. Esta é a maioria de suas representações nos livros.
Cristiano	Sim	Eu entendi que elas não são valorizadas na História, colocam elas como inferior ao povo branco, sendo representadas como escravas e até mesmo objetos nos livros e no cotidiano, porque muitas vezes quem escreveu e até hoje quem escreve os livros, as novelas é o povo branco, onde para eles, elas são inferiores, exemplo em uma fotografia mostrada no livro https://www.calameo.com/read/00289932734bb7c650b1e , na página 129, mostra uma mulher sendo representada como faxineira, onde mostra ela limpando o banheiro das mulheres brancas. Mostram a inferioridade que as pessoas brancas mostram às mulheres negras.
Enzo	Sim	Aprendi que as mulheres negras não aparecem na História e, quando aparecem, é só como escravizadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como já exposto neste texto, os/as alunos/as da 3ª série B do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz (CEGDTQ) estudaram comigo desde a 1ª série do Ensino Médio em tempo integral e, nesse percurso, trabalhei com a turma a biografia e a obra *Quarto de despejo: diário de uma favela*, de Carolina Maria de Jesus. Por essa razão, dos dezoito que responderam ao questionário final (pós-oficinas), ainda quando cursavam a 2ª série C, no ano de 2024, metade indicou que é comum a apresentação de mulheres negras como personagens históricas. Todavia, ao se confrontarem com a leitura, a interpretação e o diálogo com os documentos mobilizados nas oficinas, demonstraram progressos acerca do conceito de mulheres negras no ensino de História.

A aluna Alícia mostra progressão qualitativa do conceito de mulheres negras ao abordar, sinteticamente, todos os pontos necessários para o entendimento da ausência de mulheres negras no ensino de História. Ela afirma que as mulheres negras não estão presentes nos livros e conteúdos de História porque os livros da disciplina, desde o século XIX, foram escritos por homens brancos da elite, além de os conteúdos enaltecereem os feitos europeus. Suas palavras corroboram com a historiadora Circe Bittencourt, quando afirma:

Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – O “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação (2011, p. 81).

Desse modo, os conteúdos da disciplina tendem a privilegiar narrativas que engrandecem o continente europeu e a nação brasileira, enquanto negros, indígenas e mulheres são empurrados ao esquecimento. A aluna acrescenta que, quando aparecem nos livros, essas personagens costumam ser retratadas de forma pejorativa, como domésticas, escravizadas ou em posições de inferioridade. Tal diagnóstico converge com o que Bárbara Carine Pinheiro expõe:

De acordo com essa representação, largamente difundida nos livros didáticos, são os homens brancos cis que estão no topo da nossa humanidade, e é justamente por isso que eles têm representatividade expressiva em todos os espaços de poder, são os maiores detentores da nossa humanidade (Pinheiro, 2023, p. 119).

Destarte, como os homens brancos são detentores do poder, são eles majoritariamente representados nos materiais didáticos, razão pela qual as mulheres negras não estão presentes nos livros de História. Em relação a Francisco, também houve ampliação conceitual qualitativa, sobretudo pelo reconhecimento, por parte dele, dessa mudança de percepção ao afirmar que as mulheres negras não aparecem nos conteúdos de História e, quando aparecem, é em papéis de submissão. Mais importante, demonstrou literacia histórica ao reconhecer a importância de valorizar as contribuições dessas mulheres para a história do país. Assim, esse aluno passou a internalizar uma forma de pensar o mundo historicamente, aplicando-a em sua vida prática (Ramos, 2013).

No que concerne ao aluno Kauã, observa-se que ele destacou a representação da mulher negra em filmes, em vez de se deter exclusivamente aos conteúdos didáticos. Embora não tenha respondido de modo estrito ao que foi questionado, sua análise não foge à temática, uma vez que, nas oficinas, também se discutiu como essas mulheres são apresentadas nos meios de

comunicação. Ressalte-se que o conhecimento tácito é relevante para a aquisição de novos objetos de conhecimento; nessa direção, aprende-se de modo mais consistente quando o que é trabalhado em sala de aula se articula ao que se vivencia no cotidiano (Ramos, 2013). Houve, portanto, aprendizagem significativa: o discente ainda afirma que a mulher negra raramente é bem-sucedida nessas produções porque elas são, em grande medida, produzidas por homens brancos, justificando, assim, a recorrência de representações pejorativas tanto no cinema quanto em materiais escolares.

A aluna Eva evidencia uma ampla mudança conceitual. Ela aponta a lacuna historiográfica na apresentação de mulheres negras, atribuindo-a ao fato de que a escrita do passado, e, em grande medida, do presente, tem sido produzida por homens brancos das elites. Assim, a discente exercita a consciência histórica, interpretando a evolução temporal de seu mundo para orientar-se na vida prática (Rüsen, 2001).

Na sequência, explica por que persiste uma visão depreciativa das mulheres negras, vinculando-a à sua ausência na escrita dos livros didáticos. Nesse ponto, adentra a discussão sobre interseccionalidade, que evidencia como e quando mulheres negras são discriminadas por estarem, com maior frequência, posicionadas em avenidas identitárias cuja intersecção as torna vulneráveis ao choque das estruturas (Akotirene, 2019). Desse modo, raça e gênero operam como marcadores que as excluem da escrita da História, dificultando sua representação. A discente observa, ainda, que, quando citadas no contexto escolar, essas mulheres costumam ser marginalizadas e, entre outros fatores, distanciadas das instituições acadêmicas, constatação que corrobora Kilomba ao afirmar que a academia não é neutra e constitui um lugar de fala majoritariamente branco, negando às pessoas negras esse privilégio (Kilomba, 2019).

O aluno Fabrício também apresentou progressão conceitual após a participação nas oficinas, tornando-se consciente da ausência de mulheres negras no ensino de História. Ademais, por meio da interpretação de documentos, sobretudo das obras literárias, como *Quarto de despejo*, desenvolveu empatia histórica ao reconhecer a potência de Carolina Maria de Jesus. Nessa direção, o discente avançou na compreensão histórica, isto é, na construção da consciência de si em relação ao outro, experimentando uma transformação de si e de sua leitura de mundo (Rüsen, 2001). Importa notar que não foi necessário “sentir o que Carolina sentia” ou vivenciar as mesmas condições; a interpretação do mundo de Carolina conduziu-o a reconfigurar o próprio, chegando à conclusão: “agora entendo que as mulheres negras sempre estiveram presentes na história, porém não são valorizadas”.

Os/as alunos/as Joaquim e Carla reconhecem a ausência de mulheres negras no ensino de História, o que evidencia ampliação conceitual em relação ao entendimento inicial (pré-

oficinas). Ambos/as consideram que, quando presentes nos conteúdos escolares, as mulheres negras são frequentemente representadas como escravizadas ou domésticas. Enquanto Carla permanece nessa percepção, Joaquim a aprofundou ao identificar que tal enquadramento impossibilita a visibilidade dessas mulheres.

O aluno Cristiano também apresentou progressão qualitativa no conceito em pauta ao reconhecer que, quando as mulheres negras aparecem nos livros, são frequentemente inferiorizadas, porque tais obras são produzidas por homens brancos. O aspecto mais relevante de sua resposta foi comprová-la com o próprio livro didático como fonte, elaborando sua compreensão sobre a temática a partir da análise do material. Sob orientação da professora, o aluno utilizou o livro não como repositório de conteúdos e fatos canônicos, mas como fonte de pesquisa, a partir da qual pôde interpretar e construir sua explicação histórica, isto é, uma narrativa (Schmidt, 2014).

Quanto ao aluno Enzo, embora tenha havido mudança em relação ao entendimento inicial, ao reconhecer que mulheres negras raramente aparecem nos conteúdos de História, não se observou a construção de uma compreensão mais embasada. Permaneceram ausentes uma delimitação conceitual mais precisa, a mobilização de evidências e a articulação de exemplos que sustentassem o argumento; fazia-se necessária, portanto, uma elaboração mais ampla e fundamentada sobre a questão.

No quadro a seguir, apresento a tabela referente ao conhecimento prévio dos/as alunos/as, que afirmaram não ser comum a apresentação de mulheres negras no ensino de História, bem como as respostas posteriores à aplicação das oficinas, à luz da pergunta: “Depois das oficinas, reflita sobre o que você aprendeu a respeito das mulheres negras nos conteúdos de História. Explique se elas estão presentes nesses conteúdos e, caso estejam, de que forma são apresentadas”.

Essa sistematização tem por objetivo analisar se houve progressão qualitativa no domínio conceitual “mulheres negras no ensino de História”.

Quadro 10 – Ideias antes e após as oficinas (B)

Aluno(a)	Resposta em conhecimento prévio	Resposta após aplicação do roteiro das oficinas
Tereza	Não	Como mulheres negras são parte das minorias sociais, é muito raro ver essas mulheres aparecerem em livros de história. Elas deveriam ser valorizadas pelas lutas que enfrentam e pelos direitos que merecem, ainda não exercidos atualmente.
Felipe	Não	As mulheres negras sempre foram deixadas de lado na história, quando representadas, eram mostradas como mulheres escravas ou empregadas. Entretanto, muitas mulheres negras foram de extrema importância para nossa história, mas não foram documentadas por conta de sua raça, e hoje não as conhecemos.
Catarina	Não	São apresentadas como minorias, geralmente como empregadas domésticas.
Bruno	Não	As mulheres negras aparecem pouquíssimas vezes em livros escolares, e, quando aparecem, são retratadas como empregadas domésticas ou até como pessoas escravizadas, isso se dá ao fato de não existir pessoas negras que ocupem espaços como escritores nessas obras, além dos livros serem escritos por pessoas brancas. Uma realidade que fez história de várias mulheres negras serem apagadas da história brasileira e mundial.
Cecília	Não	Elas quase nunca estão presentes, sempre são apagadas da história, e, quando aparecem, elas são sempre retratadas como empregadas, escravas, moradoras de ruas, são muitas vezes ligadas a coisas “ruins”. Isso porque os livros são escritos por homens brancos, e eles retratam os negros como inferiores e menosprezados.
Ítalo	Não	Desde o início, a principal aprendizagem e ponto de reflexão sobre as mulheres negras nos conteúdos de História, após as oficinas e o estudo de figuras como Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega é a necessidade de um olhar intencional para a sua existência e agência na narrativa histórica. Grande parte da História é contada a partir da perspectiva de homens brancos e da elite, focando em grandes eventos políticos e militares. As vidas e as contribuições do povo comum, especialmente das mulheres pretas, são esquecidas.
Heitor	Não	As mulheres negras são retratadas pela visão europeia de condições precárias, coisa que infelizmente acontece.
Ingrid	Não	Elas não estão presentes com imagens positivas. Pelo fato de o homem branco da elite ser quem comanda a criação dos livros de história, existe ali uma dificuldade de pôr obras femininas negras, ou mesmo de pensarem que foram importantes para a história num todo.
Virgínia	Não	Apreendi que as mulheres negras tiveram um papel fundamental na história do Brasil, mas que muitas vezes não são valorizadas como deveriam. Nos conteúdos de História elas não aparecem e, quando aparecem, apenas como escravizadas ou figuras secundárias, o que faz com que sua importância seja deixada de lado.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A aluna Tereza reafirmou sua opinião sobre a ausência de mulheres negras nos livros didáticos; contudo, não apresentou exemplos nem fundamentação em fontes, evidenciando necessidade de ampliação conceitual e de mobilização de evidências. Já Felipe, além de reafirmar a ausência dessas mulheres no ensino da disciplina, observou que, quando representadas, aparecem como escravizadas ou empregadas domésticas. Pesquisas sobre livros didáticos têm constatado que personagens negros/as são frequentemente situados/as no passado, como escravizados/as, e posicionados/as em condições de inferioridade; também há estudos que indicam a recorrência de mulheres negras descritas como empregadas domésticas (Silva, 2019). O interessante é que Felipe problematizou que a escassez de escrita sobre elas contribui para seu desconhecimento.

No que concerne à aluna Catarina, sua resposta limita-se a constatar que as mulheres negras são minorias sociais e que, quando aparecem, são apresentadas como empregadas domésticas. Considerando a variedade de documentos debatidos nas oficinas, seria esperado um desenvolvimento mais amplo e fundamentado do conceito.

Os/As alunos/as Bruno e Cecília apresentam respostas convergentes: ambos/as afirmam que as mulheres negras raramente figuram nos livros didáticos e, quando aparecem, são frequentemente representadas como empregadas domésticas ou escravizadas. A justificativa apresentada remete ao fato de que esses materiais são escritos por homens brancos pertencentes às elites. Bruno acrescenta, ainda, que a ausência de pessoas negras na autoria de livros didáticos contribui para a não representação dessas mulheres, apagando-as da História. Essa é uma preocupação empática; esse jovem demonstra compreender o outro, as minorias não representadas nos livros didáticos (Aguiar, 2018).

Quanto a Ítalo, observa-se progressão na compreensão do conceito substantivo em foco. O estudante demonstra sensibilidade ao destacar as autoras trabalhadas nas oficinas, Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, e ao reivindicar suas presenças nas narrativas históricas. Isso indica que compreendeu a relevância dessas obras para o ensino da disciplina, evidenciando transferência e uso do conhecimento e posicionando-se como sujeito histórico. Ademais, apresenta justificativa para o apagamento de mulheres negras e de pessoas comuns nas narrativas escolares ao apontar que a história tem sido narrada sob o olhar de homens brancos das elites, com ênfase em eventos políticos e militares. Tal leitura converge com Bittencourt, para quem, no século XIX, o ensino de História foi organizado por projetos elaborados por representantes das elites políticas (Bittencourt, 2018).

Heitor manteve a percepção acerca da ausência de mulheres negras no ensino de História e acrescentou que, quando presentes, são representadas a partir de uma visão europeia. Todavia,

limitou-se a essa justificativa, sem aprofundar o conceito nem articular exemplos e evidências, o que indica a necessidade de uma explanação mais abrangente sobre o conceito em pauta.

Já Ingrid evidencia ampliação conceitual ao destacar que a escrita dos livros didáticos é controlada por homens das elites, o que resulta na representação negativa das mulheres negras. Amplia sua explicação ao constatar a ausência de obras de autoras negras nos conteúdos didáticos. Tal reflexão crítica decorre, muito provavelmente, das oficinas, nas quais foram trabalhadas as obras *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*, oferecendo-lhe a oportunidade de discutir e visibilizar essa literatura no contexto das aulas de História. Por meio do contato com essas fontes, a aluna construiu sua narrativa, relacionando-a com sua vida prática. Ainda, seu argumento converge com a literatura sobre currículo e livros didáticos, segundo a qual o currículo é masculino, expressando a visão de quem detém o poder de narrar; por conseguinte, os grupos por ele representados tendem a ser valorizados em detrimento de outros. Nesse caso, mulheres negras acabam excluídas das narrativas oficiais (Silva, 1995; Silva, 2023).

Por fim, Virgínia evidencia a necessidade de valorização das mulheres negras, apesar de reconhecer sua ausência nos conteúdos de História e observar que, quando aparecem, costumam ser representadas de forma secundária. Contudo, sua resposta ainda carece de maior aprofundamento conceitual.

Diante das análises da progressão conceitual da aprendizagem histórica sobre os conceitos dos substantivos racismo e mulheres negras no ensino de História, constatou-se que os/as estudantes, em geral, ampliaram seus conhecimentos acerca de ambos. A aplicação de um modelo de aprendizagem ancorado na Educação Histórica favoreceu o protagonismo discente na construção do próprio conhecimento. Inicialmente, investigou-se o conhecimento prévio da turma sobre os conceitos em foco, valorizando saberes oriundos da experiência escolar, dos meios de comunicação e do contexto familiar, para, em seguida, aplicar oficinas voltadas ao aprofundamento da aprendizagem histórica desses conceitos.

Nas oficinas, priorizou-se a prática da interpretação e do diálogo sobre as fontes analisadas coletivamente. Para isso, realizou-se a leitura de diferentes tipos de documentos, com destaque para as obras literárias *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*. As discussões foram articuladas a questões do cotidiano dos/as estudantes, de modo a transpor os muros da escola. Em síntese, partiu-se do princípio de que o conhecimento não pode ser inerte, devendo integrar a vida do aluno/a e orientar sua ação no presente (Lee, 2006).

Em síntese, as oficinas cumpriram seu propósito ao deslocar o foco da memorização de conteúdos para a compreensão histórica, promovendo que os/as alunos/as construíssem suas próprias narrativas e, sobretudo, consolidassem identidades em diálogo respeitoso com as

alteridades, especialmente as dos sujeitos comuns e daqueles/as colocados/as em condições de subalternidade, evidenciando, assim, uma aprendizagem histórica qualitativa.

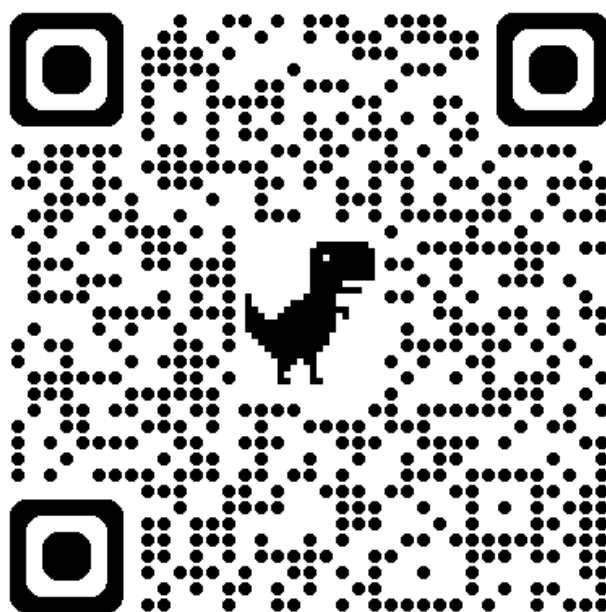
4.2 A CARTILHA

A cartilha é uma ferramenta educacional que estimula a participação do alunado na sala de aula por meio do desenvolvimento da criatividade e do senso crítico. Trata-se de um material pedagógico que serve de suporte ao professor, oferecendo ilustrações, textos, dentre outros recursos que tornam a aula mais prática e dinâmica (Dias, 2018).

Foi pensando na dinamicidade proporcionada por esse recurso educacional que propus a elaboração desta cartilha, resultante da produção e da aplicação de aulas-oficina sobre os conceitos de racismo e mulheres negras no ensino de História. Trata-se de um material interativo que tem como base as obras literárias *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega.

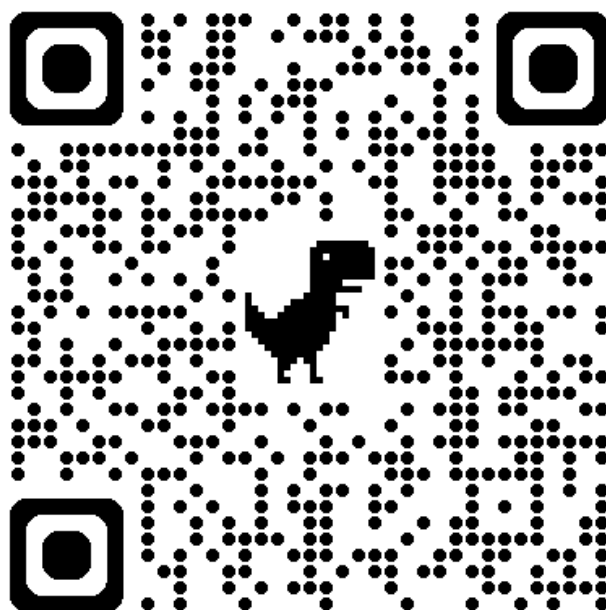
A seguir, apresento um QR code com o arquivo para impressão da cartilha, que reúne orientações instrucionais destinadas ao professor e a versão voltada ao aluno, constituindo-se como o Recurso Educacional Aberto (REA) desta dissertação.

Imagem 1 – QRcode Cartilha para o/a aluno/a:



Fonte: Elaborado pela autora.

Imagem 2 – QRcode Cartilha para o/a professor/a:



Fonte: Elaborado pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, as aulas e os materiais didáticos de História foram marcados por conteúdos que exaltavam, majoritariamente, o homem branco. As mulheres, especialmente as mulheres negras, permaneceram silenciadas em configurações anteriores do ensino da disciplina e em normativas anteriores.

Diante dessa constatação, somada à carência de formação docente e de materiais didáticos específicos sobre mulheres negras, percebida ao longo da minha trajetória como professora da educação básica, senti-me mobilizada a desenvolver um trabalho em sala de aula que possibilitasse a ampliação do conhecimento sobre essas sujeitas históricas, tendo em vista que a legislação atual e as possibilidades do ensino o permitem. Assim, formulou-se o objetivo geral desta pesquisa: desenvolver um recurso educacional aberto para o ensino de História que contribua para ampliar a visibilidade das mulheres negras.

A fim de atingir esse objetivo, o trabalho, inicialmente, percorreu um percurso teórico, destacando a literatura que discute a ausência de mulheres negras no ensino de História, sob a perspectiva do racismo e da história das mulheres negras. Em seguida, com a finalidade de compreender o campo da pesquisa, procedeu-se à caracterização do espaço escolar e à análise dos questionários aplicados aos/as alunos/as, de modo a identificar seus marcadores sociais e apreender como compreendem o racismo e a ausência de mulheres negras no ensino de História.

Posteriormente, foram detalhadas as aulas-oficina, aplicadas à turma da 3ª série B do CEGDTQ durante o segundo semestre letivo de 2025, ao longo do mês de outubro. Na etapa seguinte, analisou-se o questionário conceitual, reelaborado com perguntas que preservavam o sentido das questões iniciais, com o objetivo de verificar o nível de progressão da aprendizagem histórica dos/as discentes. Importa salientar que a turma já não era exatamente a mesma do ano anterior, quando fora aplicado o questionário para obtenção das ideias prévias. Por essa razão, a comparação entre o questionário inicial e o final foi realizada apenas com os/as alunos/as que permaneceram na turma em 2025 e, dentre esses, com os/as 18 que se disponibilizaram a participar. Desse modo, algumas respostas do questionário inicial ficaram sem análise na etapa de comparação.

Na primeira seção, apresentou-se um breve panorama do ensino de História na contemporaneidade, apontando, inicialmente, algumas mudanças, sobretudo a partir da década de 1990, com a criação dos PCNs e da LDB, que trouxeram inovações para o ensino da disciplina por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, responsáveis pela inclusão, nos currículos, da história da África, das culturas afro-brasileiras e da história indígena. Já no

presente século, foi elaborada a BNCC, que permite ao/à docente trabalhar com a diversidade e a pluralidade, isto é, abordar sujeitos historicamente marginalizados em formatos anteriores de ensino. Apesar da oportunidade, no processo de elaboração da primeira versão da BNCC, de superar mais amplamente o ensino canônico, este foi retomado na versão final do documento, contribuindo para a permanência de traços dos currículos anteriores.

Assim, ficou praticamente impossível trabalhar os sujeitos invisibilizados, como as mulheres negras, uma vez que o atual currículo é acrescido do século XIX. Porém, cabe ao/à professor/a direcionar suas aulas para ensinar os/as estudantes a desenvolverem o pensamento histórico. Por meio do uso de diferentes fontes históricas, alunos/as e professores/as interpretam esses documentos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, orientando-os/as para a vida prática ao se trabalhar questões como o racismo, que aflige o nosso cotidiano.

Ainda foram apresentados, nessa seção, o conceito de racismo e sua relação com o colonialismo, bem como sua trajetória no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade. No país, mesmo após a abolição da escravatura, houve várias tentativas de invisibilizar a população negra, ação sustentada, inicialmente, pelo racismo científico e, posteriormente, pelo mito da democracia racial. Em virtude da existência do racismo estrutural, que está arraigado nas instituições sociais e no cotidiano e se manifesta até mesmo de forma subentendida, por meio de gestos e olhares, cabe à sociedade adotar práticas antirracistas. O movimento feminista tem engendrado ações em defesa do protagonismo de mulheres negras, uma luta que inclui discussões sobre raça, gênero e classe – opressões que ocorrem simultaneamente e que foram negligenciadas pelo movimento de mulheres por um tempo considerável. Tornou-se evidente, neste estudo, que a educação pode colaborar no combate a essas opressões por meio da inovação dos currículos escolares, com a inserção, nas aulas, da literatura produzida por mulheres negras, como as obras *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*.

Na seção dois, além da caracterização do espaço de pesquisa – o Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz –, examinaram-se os resultados das respostas sobre os marcadores sociais dos/as estudantes. Observou-se que a maioria reside na capital, com ausência de distorção idade/série e uma composição étnico-racial predominantemente negra. Quanto à identidade de gênero, a maioria da turma é composta por mulheres cisgênero, havendo apenas uma aluna transgênero, o que não foge aos índices nacionais. Em relação à percepção dos/as alunos/as sobre o conceito de racismo, observou-se que a maioria o compreendia pela concepção de preconceito e discriminação. Ao me embasar nas ideias da literatura antirracista, especialmente de Silvio Almeida e Grada Kilomba, percebi que uma minoria entendia o

conceito de racismo estrutural. Prontamente, pude notar que os/as estudantes ainda precisavam avançar em sua compreensão conceitual. A última questão dessa seção tratou da presença de mulheres negras nos conteúdos da disciplina História e revelou que metade da turma não havia tido contato com essa temática, indicando a necessidade de ampliar o conhecimento sobre mulheres negras.

Esse é o propósito desta dissertação ao apresentar as obras literárias *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega, nas oficinas elaboradas e detalhadas na seção três. Para isso, segui a metodologia de Isabel Barca, que prioriza o uso de fontes históricas como base para a interpretação dos/as alunos/as. Por essa razão, em todas as oficinas, utilizei diferentes tipos de documentos, como imagens, trechos das obras literárias, textos acadêmicos e *podcasts*. Por meio desses materiais, os/as estudantes conheceram as autoras e dialogaram sobre temas como racismo e mulheres negras no ensino de História.

Também se envolveram na produção de atividades práticas, como a criação de cartazes digitais com mensagens positivas destinadas a Carolina Maria de Jesus. Essa atividade permitiu que eles criassem uma imagem diferente da autora, valorizando-a como escritora. Ainda escreveram cartas – atividade proposta que sensibilizou os/as discentes sobre as experiências vividas por Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, assim como os incentivou a expressar relatos pessoais de experiências de racismo sofridas na família e com conhecidos. O objetivo dessa proposta não é analisar essas produções detalhadamente, mas compará-las às respostas dadas sobre os conceitos, antes e após a execução das aulas-oficina.

A análise dos resultados das oficinas revelou que a maioria dos alunos apresentou progressão qualitativa na compreensão dos conceitos de racismo e de mulheres negras no ensino de História. No que se refere ao primeiro, os estudantes, em geral, avançaram de percepções mais restritas, que o associavam apenas ao preconceito, à discriminação ou a atitudes isoladas, para o entendimento de que ele se manifesta de diferentes formas, sendo a dimensão estrutural a mais complexa. Essa configuração encontra-se enraizada nas estruturas sociais e naturalizada no cotidiano, mas não pode ser legitimada, exigindo posicionamento e práticas de enfrentamento.

Concernente às mulheres negras, todos os alunos identificaram a ausência de conteúdos relacionados a essa temática, inclusive aqueles que, no questionário de conhecimento prévio, haviam afirmado ser comum a presença dessas mulheres nos conteúdos da disciplina. Ainda que algumas respostas no questionário pós-oficinas tenham evidenciado a necessidade de maior ampliação conceitual, de modo geral, os dados indicam um avanço na problematização do lugar das mulheres negras no ensino de História.

Os discentes justificaram essa carência pela predominância histórica de aulas e conteúdos centrados em homens brancos da elite, que detêm o poder sobre a produção dos livros didáticos. A partir da análise do próprio material didático, constataram que as mulheres negras não são apresentadas de forma positiva, sendo geralmente retratadas em papéis subalternos.

Após essa etapa, foi realizada a construção da cartilha – o Recurso Educacional Aberto – com o detalhamento das oficinas, de modo a servir como inspiração para professores que desejem trabalhar a história das mulheres negras em suas aulas. A cartilha é resultado das oficinas aplicadas à turma da 3ª série B do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz e foi posteriormente readaptada para possibilitar sua utilização por outros docentes interessados em discutir a temática proposta.

Trata-se de um recurso dinâmico, interativo e interdisciplinar, passível de utilização por outras áreas do conhecimento, cuja proposta destaca personagens que representam o docente, os alunos e as autoras das obras literárias trabalhadas, Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega. A cartilha reúne discussões sobre essas duas obras, textos acadêmicos e *QR codes* que dão acesso a vídeos, *podcasts*, questões do ENEM, textos biográficos sobre Françoise Ega e um modelo de carta que inspira a produção discente. Além disso, incorpora imagens da revista *O Cruzeiro* e atividades práticas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa.

Esse recurso foi construído com o intuito de oferecer ao docente uma proposta de aulas que favoreça o diálogo sobre mulheres negras, possibilitando que os estudantes reflitam sobre os motivos da ausência dessas mulheres no ensino de História e sobre os impactos dessa invisibilização em seu processo formativo.

Torna-se, portanto, urgente a descolonização do currículo, de modo a incorporar outras histórias para além da narrativa única, tradicional e eurocentrada. Essa proposta se concretiza quando se proporciona aos/as alunos/as o contato com a literatura de mulheres negras, não apenas possibilitando que as vislumbrem de forma positiva, mas também lhes oferecendo oportunidades de aprendizagem significativa, ao abordar temáticas que atravessam sua vida prática.

Essa experiência mobiliza a sensibilidade para enxergar criticamente o mundo em que vivem, favorecendo a tomada de ações cotidianas comprometidas com o respeito ao outro e com a construção de uma sociedade mais justa, na qual a formação da identidade se articula ao reconhecimento e à valorização da alteridade. Trata-se de uma proposta que trabalha a consciência histórica no campo da Educação Histórica, articulando passado, presente e futuro na perspectiva de uma prática pedagógica antirracista. Dessa forma, esta dissertação busca

cumprir seu papel ao oferecer uma pequena contribuição para a melhoria da formação de alunos/as historicamente privados/as de iniciativas voltadas à educação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Edinalda Padre. A realização da empatia histórica no ensino de aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336358498_A_Realizacao_da_Empatia_Historica_no_Ensino_e_Aprendizagem_da_Historia. Acesso em: 10 out. 2024.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Elaine Santos. **Aprendizagem de conceitos históricos por meio de aulas-oficinas e produção de fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro-SE**. 2020. 230 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14125>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Interritórios** - Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 4, n. 6, p. 75-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/download/236738/29400/115607>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Actas [...]**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2004. p. 131-144. Disponível em: <https://projetchronos.files.wordpress.com/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliaccca7acc83o.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BENTO, Berenice. **Abjeção: a construção histórica do racismo**. São Paulo: Editora Bregantini, 2024.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERTOLDO, Sanny. O negro é um cidadão invisível. Quando ele aparece, a violência aparece também. **Gênero e número**, [S. l.], p. 1-6, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www.generonumero.media/entrevistas/o-negro-cidadao-invisivel-violencia/#:~:text=Professor%20em%C3%A9rito%20da%20UFRJ%20e%20escritor%2C%20Muniz,solu%C3%A7%C3%A3o%2C%20defende%2C%20passa%20por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sensibilizadora>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As ‘tradições nacionais’ e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2024.

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

CAIME, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 5 mar. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 10 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuição do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b.

CENTRO DE EXCELÊNCIA GOVERNADOR DJENAL TAVARES QUEIROZ.
Projeto Político Pedagógico. Aracaju: CEGDTQ, 2022.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77155, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONCEIÇÃO, Hellen Pabline Leal. **Sejamos todas/os professoras/es antirracistas**: ensino de História e interlocuções dos pensamentos feministas negros para os anos iniciais do ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2024. Disponível em: <https://uespi.br/wp-content/uploads/2024/06/HELLEN-PABLINE-LEAL-CONCEICAO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

COSSA, Dulcídio. Nkaringana wa nkaringana, Xitiku ni mbawula a matiku ya vambe: fluxos da tradição oral africana e sua magia. In: LINKE, Ines; KRUCKEN, Lia; BEZERRA, Uriel (orgs.). **Nkaringana**: objetos e histórias em trânsito. Tradução de Daniele Freitas. 1. ed. Salvador: Duna, 2020. p. 196-209.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

DIAS, Isabella Cristina Galvan. **O uso de cartilha como ferramenta para promover a educação ambiental no ensino de ciências**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2018. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11122/1/DV_COBIO_2018_2_09.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **História**: demandas e desafios do tempo presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2018/07/Ebook_Hist%C3%B3ria-_demandas-e-desafios.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Resistir e sobreviver. *In*: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Maria Joana (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023. p. 360-381.

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**: narrativa antilhana. Trad. de Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. São Paulo: Todavia, 2021.

EVARISTO, Conceição. [Conferência] Clamar no deserto: entre o poder falar e o poder de se fazer ouvir. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WimOFw-5gRU>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ubu editora, 2020.

FERNANDES, Aurelio Silva; DEZEMONE, Marcus. Ideias históricas de estudantes sobre tempo histórico uma pesquisa didático-histórica com alunos do 3º ano do ensino médio regular. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, Ano 02, p. 117-147, abr./set. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FERREIRA, Grace Kelly. **Folhetos de acontecido**: literatura de cordel e sua função no ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431553/2/Folhetos%20de%20acontecido%20literatura%20de%20cordel%20e%20sua%20fun%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FONTES, Edilza; ROCHA, Davison. Escola sem partido e o ensino de História no tempo presente. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 24, p. 94-107, set./dez. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/16120/1/Artigo_EscolaSemPartido.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. Escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. O que é um autor? 4. ed. Lisboa: Vega, 2002. p. 127-160.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Relatório Final do Diagnóstico da Cidade de Aracaju**. Aracaju: Secretaria Municipal do Planejamento e Orçamento – SEPLAN, 2014.

FUZZI, Ludmila P. **O uso de mapas mentais e conceituais no ensino de História**: desenvolvendo habilidades e competências. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ELETRÔNICO DE ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2019, União da Vitória: UNESPAR, 2019. Disponível em: <https://simpohis2019educ.blogspot.com/p/o-uso-de-mapas-mentais-e-conceituaisno.html>. Acesso em: 2 nov. 2025.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. História das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**,

Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 251-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/12182/6086>. Acesso em: 8 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. [2017]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/ as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GOMES, Angela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSSI, Mirian P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n. 24, p. 1-14, 1998 (revisado em 2010). Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/grossimiriam.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizagens. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do ensino médio e produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 58, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Irmandade: A solidariedade Política Entre Mulheres. *In*: HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019a.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Distorção Idade-série**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>? Acesso em: 5 mar.2026

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pretos e pardos juntos são maioria entre concluintes do ensino médio**. Brasília, DF: Inep, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio>. Acesso em: 19 fev. 2025

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012

JUZWIAK, Victor Ridel. **Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31802/1/EntreDisputasDebates.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxBps/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Nós fabricamos os carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e museus**. Actos das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusagrafe, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 77, p. 70-87, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/jfYd7V5qLByWf9bY4MgCbqC/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LOPES, Elaine. **História das mulheres negras no ensino de História do Brasil**: a história de Maria Firmina dos Reis. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_05496f5efee2316b3e143bbfa4223f85. Acesso em: 20 mar. 2025.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MANTOVANI, Flávia. ‘Literacia histórica’ e gênero: o corpo na revista Capricho. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 144-157, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724614262013144/2568>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARANO, Giuseppe *et al.* The Neuroscience Behind Writing: Handwriting vs. Typing — Who Wins the Battle? **Life**, Basel, v. 15, n. 3, e0345, 2025. DOI: 10.3390/life15030345. Disponível em: https://www.mdpi.com/2075-1729/15/3/345?utm_source. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues; SOARES, Helena Pich; VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. Análise de vivências escolares de pessoas trans no âmbito da educação básica. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10586>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MODELLI, Laís. Negros e negras brasileiras que deveriam ser mais estudados nas escolas. **BBC News Brasil**, Londres, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c78drpvd193o.amp>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito: Justificando, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2006. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes**: usos e sentidos. 4. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

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

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do ensino de história: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de teoria da história e de história do ensino de história. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2020. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.04. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243515/36227>. Acesso em: 5 mar. 2026.

OLIVEIRA, Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de. **O atlântico em travessia: narrativas identitárias para além do tempo em cartas a uma negra: narrativa antilhana, de Françoise Ega e Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Bacabal-MA, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4700>. Acesso em: 1º maio 2024.

OLIVEIRA, Margarida Dias. Ensino de História: questão estatal ou pública? **Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 521-532, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36182/18741>. Acesso em: 28 nov. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Dias; TEIXEIRA, Olga Suely. Ensino de História nos anos iniciais: (Re)inventando saberes. In: SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor; SILVA, Wesley Garcia Ribeiro (org.). **Qual ensino de História para a educação básica?** Brasília, DF: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/108582706/Livro_Qual_ensino_de_Histo_ria_para_a_educac_a_o_ba_sica. Acesso em: 28 nov. 2025. p. 143-158.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Escravidão no Rio Grande do Norte**. Natal, RN: EDUFRRN, 2021. (Produtos didáticos para o ensino de História). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/20be8668-04e5-4297-86e8-d75502d5c2fc>. Acesso em: 18 dez. 2025.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, jun. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/view/75>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PEQUENA enciclopédia negra do CEGDTQ: intervenção artística. In: SANTOS, Kátia Valéria da Silva (org.). **Práticas antirracistas no cotidiano escolar**. [S. l.]: Secretaria de Estado da Educação, 2024. p. 46-48.

PEREIRA, Milton Mullet. Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores. In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **O**

que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate. v. 1. Ananindeua: Cabana, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237458/001139626.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PIMENTA, Ana Caroline do Nascimento. **Mulheres negras no ensino de História:** análise dos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024. Disponível em: <https://caceres.unemat.br/faculdades/fach/stricto/profhistoria/dissertacao-e-tese>. Acesso em: 15 mar. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Lucas Miranda; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Narração e competência narrativa no ensino de História. **Boletim do Tempo Presente**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente>. Acesso em: 29 nov. 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 9 out. 2024.

PRADO, Kelvin Oliveira do. Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas. **Temporalidades: Revista de História**, Belo Horizonte, Edição 36, v. 13, n. 2, p. 688-704, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/33832/29658>. Acesso em: 1º maio 2024.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 81-91. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero, e história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, p. 1-19, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). Educação histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: JORNADAS INTERESCUELAS, 14., 2013, Mendoza. **Actas [...]**. Mendoza: Universidad Nacional, 2013.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). **Ensino e aprendizado histórico**. Londrina: Laboratório de Ensino, 2016.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: Um estudo sobre a concepção de evidência. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 4, n. 86, p. 67-86, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v41n86-03>. Acesso em: 19 nov. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala/ Djamila Ribeiro**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Marli Dias; LUZ, Benizia Santana, SÍVERES, Luiz. A distorção idade-série no Programa Sergipe na Idade Certa: uma iniciativa em construção. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, Braga, v. 1, n. 6, p. 47-65, 2024. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/794/670>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ROSALEN, Eloísa; PEDRO, Joana M. Os debates historiográficos sobre os feminismos da ‘Segunda Onda’ na contemporaneidade. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 11, n. 2, jul./dez. p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/57407>. Acesso em: 10 out. 2024.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica: a teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica e narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 79-108.

SANTOS, Andréia Aparecida dos. **A literatura de Carolina Maria de Jesus no ensino de história: uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo” (1960)**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Campo Mourão, PR, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/server/api/core/bitstreams/f8345f47-dfa2-4510-ae98-6c567e32a36e/content>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SANTOS, Luana Diana dos. **Pedagogia da carta: escrevivências, afeto e sentimento na implementação da Lei nº 10.639/2003 – a experiência da troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves, MG, e Búzi, Moçambique**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-A9PPR4>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SANTOS, Lúcia de Silva. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Montes Claros: Unimontes, 2010.

SANTOS, Maria José Lima dos. Mulheres na história: Paula de Siqueira e Ítala Silva de Oliveira na ruptura de padrões sociais. In: SOUSA, Antonio Lindvaldo (org.). **Clio Digital II: Memórias e Histórias de Sergipe (200 anos da independência) - Século XIX aos dias atuais**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5398/3426>. Acesso em: 25 maio 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-79, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 25 maio 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere: Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>. Acesso em: 25 maio 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: integrar e construir: ensino médio**. Organizado por ANTOS, Isabella Silva dos Santos; Mariana Fátima Muniz Soares. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Danilo Assunção da. **Resistência frente às investidas do “Projeto Escola sem Partido”**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15860/2/DANILO_ASSUNCAO_SILVA.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Debora Jean Lopes. **Mulheres na Literatura: escritos de autoria feminista negra**. 2021. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699594/2/Debora%20Jean%20Lopes%20Silva%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ProfHist%C3%B3ria%20-%20UFMT.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0102-01882010000200002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt> Acesso em: 7 mar. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. [Coleção estudos culturais em educação].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 15. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SIQUEIRA, Samara Vitória. **Quarto de despejo, de Carolina de Jesus e Cartas a uma negra, de Françoise Ega**: uma literatura amefricana. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/241769>. Acesso em: 3 maio 2024.

SOBANSKI, Adriane de Quadros *et al.* **Ensinar e aprender**: História: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Editora Base, 2010.

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino-aprendizagem de História na Educação Básica e na formação de professores. *In*: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Escravidão no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRRN, 2021. p. 19-21. [Série Produtos didáticos para o ensino da história]. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/20be8668-04e5-4297-86e8-d75502d5c2fc>. Acesso em: 7 abr. 2026.

STARIOLO, Malena. Levantamento quantitativo pioneiro na América Latina mapeia comunidade LGBTQ+ no Brasil. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 24 out. 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/10/24/levantamento-quantitativo-pioneiro-na-america-latina-mapeia-comunidade-lgbt-no-brasil/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edição, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Retificação 01 do Edital do Processo Seletivo para Pessoas Trans Destinado ao Preenchimento de Vagas Supranumerárias em Cursos de Graduação Presenciais da UFS – Ano 2026**. São Cristóvão: UFS, 2025. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/26464/Retificacao_01_Edital_Vestibular_Pessoas_Trans_UFS_2026assinado.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

VALENÇA, André Luiz Santos. **Tensões Culturais**: O silenciamento das culturas populares no Espaço Escolar. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Culturas Populares) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18290/2/ANDRE_LUIZ_SANTOS_VALENCA.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

VALENÇA, André Luiz Santos; BRAZIL, Marcelo Alves. **Relatos experienciais**: pequena enciclopédia negra do CEGDTQ. Proposta de projeto de pesquisa submetida ao Edital FAPITEC/SE/SEDUC – Bolsa IC Jr – SEDUC. Aracaju: Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz; Universidade Federal de Sergipe, 2024.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá, 17-19 de abril de 2007. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WANDERMUREM, Isadora. Cisgênero: o que é e diferenças para transgênero. **Terra**, [S. l.], 31 maio 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/cisgenero-o-que-e-e-diferencas-para-transgenero,b3923516f24a767fc56fe9c2424aa305xs71zxh8.html>. Acesso em: 3 fev. 2026.