



HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Cristina Juvenal da Cruz
João Pedro Volante
Renilson Rosa Ribeiro
Vanessa Mantovani Bedani
Organizadores





Ministério da Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Ana Beatriz de Oliveira – Reitora
Maria de Jesus Dutra dos Reis – Vice-Reitora



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT
Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar
Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT
Mairon Escorsi Valério – Usp
Nauk Maria de Jesus – UFGD
Luís César Castrillon Mendes – UFR
Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA
Márcia Elisa Tete Ramos – UEM
Wílian Junior Bonete – UFPEL
Juliana Alves de Andrade – UFRPE
Margarida Dias – UFRN

Ana Cristina Juvenal da Cruz

João Pedro Volante

Renilson Rosa Ribeiro

Vanessa Mantovani Bedani

Organizadores

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

paruna

São Paulo, SP
2026



Revisão e Normalização Textual:
Paruna Editora

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C957 CRUZ, Ana Cristina Juvenal da.

Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais – História e Cultura Africana e Afro-brasileira / Ana Cristina Juvenal da Cruz, João Pedro Volante, Renilson Rosa Ribeiro, Vanessa Mantovani Bedani (Orgs.). – São Paulo/SP, 2026.

150 p. color. PDF

ISBN: 978-65-85106-78-8

1. Formação de professores. 2. Educação étnico-racial. 3. Cultura Afro-brasileira. 5. I. Título.

CDD: 370.946

Parceria:



UFSCar



DCSo



© Ana Cristina Juvenal da Cruz, João Pedro Volante, Renilson Rosa Ribeiro, Vanessa Mantovani Bedani, 2026.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa dos organizadores (art. 184 do Código Penal e Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

As opiniões, interpretações e conclusões expressas neste material são de responsabilidade exclusiva do autor e não refletem necessariamente as opiniões da UFSCar ou de quaisquer entidades de financiamento ou parceiros.

Paruna Editorial

Rua Lima Barreto, 29 – sala 03 – Vila Monumento – CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Contato: 11 97958-9312 | parunaeditorial@gmail.com | www.paruna.com.br

SUMÁRIO

Apresentação — 6

MÓDULO 1

Educação para Relações Étnico-raciais (ERER): conceitos centrais e marcos legais — 9

Tatiane Cosentino Rodrigues

MÓDULO 2

Educação Infantil e Ensino Fundamental, Juventude e Pessoas Adultas: práticas pedagógicas em Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) — 23

Maria Fernanda Luiz

MÓDULO 3

Gestão escolar e coordenação pedagógica em Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) — 44

Maria Caroline Lima de Souza

MÓDULO 4

História da África e Afro-Brasileira — 57

Ana Cristina Juvenal da Cruz

MÓDULO 5

História e Cultura Afro-brasileira — 72

Róbson Pereira da Silva

MÓDULO 6

Experiências em Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) — 110

Eliete Ananias da Silva Santos – Lucas Rodrigues de Oliveira Souza

Sobre a organização — 150

Apresentação

O Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), insere-se no conjunto de ações voltadas à consolidação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída em 2024, e à implementação do art. 26-A da Lei n. 9.394/1996. Trata-se de uma proposta formativa de caráter público, gratuito e em nível de aperfeiçoamento, direcionada a professoras, professores e equipes gestoras das redes públicas municipais e estadual de São Paulo, com ênfase para São Carlos e região.

A criação deste curso decorre de um percurso histórico marcado por intensos debates acadêmicos, políticos e pedagógicos em torno da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Longe de representar mera imposição normativa, tais dispositivos legais expressam conquistas históricas dos movimentos negros e de intelectuais comprometidos com o enfrentamento do racismo estrutural e com a construção de uma educação antirracista, plural e democrática.

Nesse contexto, o curso fundamenta-se na compreensão de que a educação para as relações étnico-raciais (ERER) constitui dimensão estruturante do currículo escolar e da gestão educacional. A superação de abordagens pontuais ou folclorizadas exige formação teórica consistente, domínio historiográfico atualizado e instrumentalização metodológica capaz de incidir sobre o cotidiano das práticas pedagógicas e sobre os projetos político-pedagógicos das escolas. Assim, a proposta articula fundamentos conceituais, marcos legais, debates historiográficos e experiências didáticas, orientando-se por uma perspectiva crítica e pós-colonial de análise do currículo e das identidades.

O curso é organizado na modalidade a distância, com atividades síncronas e assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle UFSCar), ao longo de seis meses, totalizando 180 horas. Estrutura-se em seis módulos de 30 horas cada, precedidos por um módulo de ambientação à plataforma.

A organização modular permite progressão temática e integração entre teoria e prática, culminando na elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos voltados à implementação efetiva da ERER nas unidades escolares.

O primeiro módulo aborda conceitos basilares – raça, etnia, racismo, cultura, identidade – e os marcos legais que sustentam a política educacional para as relações étnico-raciais. Na sequência, o segundo módulo discute práticas pedagógicas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em outros contextos formativos, promovendo reflexão sobre experiências e desafios concretos do cotidiano escolar. O terceiro módulo concentra-se na gestão escolar e na coordenação pedagógica, enfatizando instrumentos de acompanhamento, planejamento e avaliação de práticas alinhadas ao art. 26-A da LDB.

Os módulos quarto e quinto aprofundam conteúdos de História da África e da História e Cultura Afro-brasileira, dialogando com bibliografias especializadas, com a produção intelectual africana e da diáspora, e com abordagens que problematizam o mito da democracia racial, a historiografia da escravidão, as resistências negras, os quilombos, as manifestações culturais, religiosas e políticas afro-brasileiras. O sexto módulo, de caráter transversal, dedica-se às experiências em ERER, à produção de materiais didáticos e à construção coletiva de projetos pedagógicos, assegurando a aplicação prática dos conteúdos estudados.

A proposta metodológica ancora-se na hipertextualidade, na interação entre participantes e na mediação qualificada de docentes e tutores. O curso privilegia a problematização teórico-prática, a análise crítica de materiais didáticos, o estudo de documentos normativos e a socialização de experiências. Encontros presenciais com transmissão on-line ampliam as possibilidades de diálogo entre universidade, redes de ensino e convidados(as) de outras instituições, reforçando o compromisso com a formação colaborativa e contextualizada.

A iniciativa dialoga com o histórico de atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFSCar, que desde a década de 1990 desenvolve ações de formação continuada em ERER. Experiências anteriores evidenciaram avanços na compreensão conceitual por parte de docentes e gestores, mas também revelaram a necessidade de acompanhamento sistemático das práticas e da implementação curricular. Este curso incorpora tal diagnóstico, prevendo

instrumentos de monitoramento e avaliação que permitam aferir impactos formativos e subsidiar políticas públicas educacionais.

Ao propor uma formação que integra dimensões epistemológicas, historio-gráficas, pedagógicas e de gestão, o curso reafirma a centralidade da educação como prática social comprometida com a justiça racial e com a democratização do conhecimento. A implementação da EREER não se reduz ao cumprimento formal da legislação; implica revisão de narrativas consolidadas, questionamento de matrizes eurocentradas e valorização das múltiplas matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira.

Desse modo, o fascículo que ora se apresenta orienta os(as) cursistas quanto aos fundamentos, objetivos, organização curricular e procedimentos metodológicos do curso. Constitui instrumento de referência para o percurso formativo, explicitando expectativas, critérios de avaliação e resultados esperados. Ao final, espera-se que professoras, professores e equipes gestoras estejam aptos a atuar como agentes de transformação nos espaços escolares, promovendo práticas pedagógicas e de gestão alinhadas a uma perspectiva antirracista, inclusiva e comprometida com a consolidação de uma educação pública de qualidade social.

São Carlos/SP, março de 2026.

Ana Cristina Juvenal da Cruz
João Pedro Volante
Renilson Rosa Ribeiro
Vanessa Mantovani Bedani

Educação para Relações Étnico-raciais (ERER): conceitos centrais e marcos legais

Tatiane Cosentino Rodrigues¹

1. Primeiras palavras

Este módulo, introdutório ao curso que vocês estão iniciando, objetiva construir repertórios teóricos e práticos com alguns pontos de partida que serão aprofundados nos próximos módulos e operacionalizados em atividades do curso.

O texto destaca a importância de conhecer e compreender as dinâmicas que envolvem os conceitos de preconceito, discriminação e racismo, além de discutir o conceito de "raça" como uma categoria social essencial. Analisa a história da escravidão no Brasil e como seus impactos ainda sustentam o racismo, dificultando a construção de uma sociedade justa e igualitária entre brancos e negros. Mesmo com os cenários de desigualdades, o racismo muitas vezes é negado e substituído pela falsa ideia de que o Brasil é uma democracia racial. Essa visão é difundida em vários espaços sociais, inclusive nos escolares, que acabam perpetuando essas desigualdades.

Abordaremos um princípio central do curso que é o de educação das relações étnico-raciais. Registramos, ao longo do texto, dicas de leituras e materiais que podem ser consultados por vocês para um aprofundamento das temáticas

1 Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar).

do módulo. De forma complementar ao texto base, disponibilizamos um vídeo que enfatiza os marcos legais deste período.

2. Desenvolvimento

Educação das relações étnico-raciais: princípio e diretriz da política educacional ao cotidiano das unidades educacionais

Por muitas décadas a abordagem da temática étnico-racial nas escolas ficou restrita às datas comemorativas, ao específico, como algo a mais, um projeto aqui, outro lá, geralmente dirigidos por professores/as negros/as, bem aceitos e elogiados quando restritos a dimensões da cultura, estética, música e apartados do restante da dinâmica escolar, do currículo e do planejamento das unidades educacionais como um todo.

Para saber mais...

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.* *Educ. Rev.* Curitiba. n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 ago. 2024.

O desafio que propomos a partir da experiência formativa do curso é de construção de uma proposta de implementação que não se restringe a datas comemorativas, ao específico ou a um trabalho desenvolvido apenas por alguns profissionais das Unidades Educacionais (UEs), a proposta é que a educação das relações étnico-raciais seja compreendida e trabalhada como princípio, diretriz necessária de qualquer ação coletiva do trabalho nas UEs e critério de qualidade do trabalho pedagógico, das relações, da configuração do espaço, dos materiais utilizados e construídos, da relação do trabalho com os territórios em que as unidades estão localizadas e com as especificidades étnicas, culturais e raciais das comunidades escolares.

A educação das relações étnico-raciais é definida no campo normativo como um processo que impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais

não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2006, p. 14).

Normas e orientações...

Cabe destacar que alguns documentos são centrais para este campo normativo da educação das relações étnico-raciais:

Lei n. 10.639/2003 – Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MT-Tq10dRpWTbf4> Acesso em: 15 ago. 2024. A norma determina o ensino da história da África, da luta dos negros no Brasil e de sua contribuição social, econômica e política. Estabelece que esses conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Também institui o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A lei representa um marco na promoção da educação antirracista e na valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional brasileiro.

Lei n. 11.645/2008 – Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15 ago. 2024. A norma determina a inclusão da história e cultura dos povos indígenas brasileiros no currículo oficial da rede de ensino. Estabelece que esses conteúdos devem abranger a formação da sociedade nacional, considerando as contribuições sociais, econômicas, políticas e culturais desses povos. O ensino deve ocorrer em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de História, Literatura e Educação Artística. A lei consolida o compromisso legal com a educação intercultural e com a valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional brasileiro.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 23001.000215/2002-96 CNE/CP n. 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-educacional/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 15 ago. 2024. As Diretrizes estabelecem fundamentos pedagógicos para a promoção da educação das relações étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Determinam a inclusão transversal da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica e na formação de professores. Defendem a valorização da identidade, da memória e da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira. Constituem marco normativo para a consolidação de práticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares-&Itemid=30192 Acesso em: 15 ago. 2024. O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis n. 10639/2003 e 11645/2008, da Resolução CNE/CP n. 1/2004 e do Parecer CNE/CP n. 3/2004. O documento não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

A definição acima de educação das relações étnico-raciais nos ajuda a compreender a sua centralidade como princípio da política educacional e não mais como um adendo ou projeto temporário. Assim como a correlação entre os princípios da educação das relações étnico-raciais com o princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988, do reconhecimento da educação como um direito fundamental de natureza social.

O Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar.

Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (cf. Art. 3º, IV da Constituição Federal). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas.

Para saber mais...

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDk-CSRvDjmWyfL/?format=pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

Tendo estabelecido a educação das relações étnico-raciais como princípio e eixo orientador deste módulo, passaremos nos próximos itens para a contextualização e definição de outros conceitos que serão importantes e utilizados nos próximos módulos do curso.

Para saber mais...

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. Rio de Janeiro: Selo Negro, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=16224 Acesso em: 15 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

RIOS, Flávia; RATTIS, Alex; SANTOS, Marcio André dos. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

Preconceito

O preconceito é um julgamento negativo e hostil contra indivíduos ou grupos, fundamentado em generalizações inflexíveis e estereótipos aprendidos socialmente. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

Gordon Allport (1979) definiu preconceito como uma antipatia direcionada a indivíduos simplesmente por pertencerem a grupos desvalorizados socialmente. Ele identificou três componentes principais do preconceito:

- 1. Cognitivo:** Estereótipos que são generalizações negativas e automáticas sobre grupos sociais. Exemplos incluem crenças depreciativas como “pessoas negras são agressivas” ou “mulheres são frágeis”.
- 2. Afetivo:** Emoções negativas, como medo, raiva e desprezo, em relação a determinados grupos.
- 3. Conativo (comportamental):** Comportamentos discriminatórios baseados no preconceito, como evitar ou hostilizar indivíduos pertencentes a grupos estigmatizados.

Na literatura sobre o desenvolvimento do preconceito, muitos pesquisadores/as afirmam que o preconceito se desenvolve desde as primeiras etapas do desenvolvimento do ser humano em meio ao processo de socialização. (ABOUD, 1988).

Assim, no momento em que o indivíduo se entende como ser social, através da aprendizagem das normas, dos valores, das crenças e das atitudes defendidas por seu grupo social. De modo que os agentes e as agências de socialização têm um papel importante no processo de aquisição de estereótipos, de preferências e de discriminações que são elementos integrantes do comportamento preconceituoso.

Para saber mais...

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: <https://tamarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/do-silc3aancio-do-lar-ao-silc3aancio-escolar-1.pdf> Acesso em: 15 ago. 2025.

FASSON, Karina. *Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-26062018-113130/publico/2017_KarinaFasson_VOrig.pdf Acesso em: 15 ago. 2024.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. *“Loira você fica muito mais bonita”*: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11082016-125924/publico/ANA_CAROLINA_BATISTA_DE_ALMEIDA_FARIAS_rev.pdf Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=es&nrm=iso Acesso em: 15 ago. 2024.

A discriminação é a expressão prática do preconceito, resultando na exclusão de direitos e oportunidades. Por exemplo, negar emprego ou acesso a serviços com base na cor da pele, nas características físicas é uma manifestação de discriminação racial. Vale destacar que preconceito e discriminação estão relacionados, mas nem sempre a atitude preconceituosa leva a um comportamento discriminatório.

Nomeia-se como discriminação racial quando o grupo discriminado faz parte de uma minoria étnica ou racializada. A discriminação racial inclui impedir às pessoas negras o acesso a direitos, como serviços de saúde, liberdade de expressão da cultura do seu grupo, presença em estabelecimentos (*shoppings*, lojas, mercados etc.). A discriminação racial pode incluir ainda recusar oferta

de emprego, dificultar oportunidades de aluguel, e pode também ser expressa através de hostilidades e agressões verbais e físicas, como, por exemplo, agredir fisicamente e verbalmente uma pessoa negra ou todo o grupo apenas pelo fato de ser pertencente ao grupo. Vale destacar que, o preconceito e a discriminação guardam semelhanças e diferenças. A existência dos dois está ligada a motivações internas e externas, sentimentos e crenças. Enquanto o preconceito é uma atitude, a discriminação se manifesta de forma concreta, através de ações e atos. Mesmo sabendo que a discriminação pode ser considerada a expressão do preconceito, vale salientar que essa não é uma relação necessária, ou seja, nem sempre a atitude do preconceito leva a um comportamento discriminatório. Nesse sentido, a discriminação é o conjunto de ações concretas, são comportamentos que podem ser influenciados pelo preconceito.

Racismo: definições e dimensões

O racismo é um tipo específico de preconceito que hierarquiza, exclui e discrimina indivíduos ou grupos com base em diferenças físicas, como cor da pele e traços corporais, frequentemente associadas a elementos culturais. Ele se baseia na crença equivocada de que as raças humanas são diferentes por natureza e podem ser classificadas em superiores e inferiores.

Formas de expressão do racismo:

- 1. Individual:** Atitudes discriminatórias diretas, como agressões verbais, físicas ou destruição de bens.
- 2. Institucional:** Práticas sistemáticas de discriminação, muitas vezes promovidas ou toleradas pelo Estado, como dificuldades de acesso à educação, saúde e empregos.
- 3. Cultural:** Representações negativas nos meios de comunicação, materiais didáticos e na sociedade em geral, reforçando estereótipos e desvalorização de culturas negras.

Distinção entre racismo, preconceito e discriminação:

- 1. Racismo:** Ideologia que naturaliza as diferenças entre grupos e as utiliza para justificar a hierarquização social.
- 2. Preconceito:** Atitudes negativas e hostis baseadas em estereótipos e generalizações inflexíveis.

- 3. Discriminação:** Ações concretas e comportamentais que excluem indivíduos ou grupos.

Racismo no Brasil

Apesar de a Constituição Federal (Art. 5º, XLII) criminalizar o racismo, ele ainda persiste em formas sutis e veladas, adaptando-se às normas sociais antirracistas. Essa expressão menos flagrante busca manter os privilégios do grupo dominante, perpetuando desigualdades e exclusão social.

Racismo, preconceito e discriminação se alimentam mutuamente e constituem barreiras à igualdade social. Superar essas práticas exige reconhecer suas diferentes formas de expressão e combatê-las em todas as esferas da sociedade.

Racialização e racismo no Brasil

O racismo e os processos de racialização no Brasil têm suas raízes na colonização e escravização, períodos marcados pela dominação europeia e pela exploração das populações indígenas e africanas. Desde então, a ideologia racista se consolidou, promovendo a hierarquização entre brancos (considerados superiores) e negros e indígenas (inferiorizados). A escravização, abolida em 1888, deixou como legado a desumanização dos grupos racializados e a perpetuação das desigualdades.

No século XIX, as ciências biológicas contribuíram para legitimar essas ideias por meio da raciologia, uma teoria pseudocientífica que afirmava a existência de raças humanas distintas e hierárquicas. Essa ideologia sustentou práticas discriminatórias e justificou sistemas de dominação racial. O conceito de "branqueamento" também ganhou força como uma tentativa de apagar a identidade negra e valorizar os traços europeus.

Para saber mais...

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

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

Com o avanço das ciências biológicas no século XX, a ideia biológica de raça foi desacreditada, sendo reconhecida como uma construção social. Contudo, a crença racializada segue existindo como ferramenta para manter diferenças sociais e privilégios do grupo branco.

Para saber mais...

Vídeo – Café Filosófico

CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. *Raça e racismo no Brasil* – Carlos Medeiros. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFYQ6axQSho> Acesso em: 15 ago. 2024.

Podcast – Fundação Santillana

FUNDAÇÃO SANTILLANA. *Educação das relações étnico-raciais*. Episódio 1: Racismo no Brasil. Entrevistada: Nilma Lino Gomes. Spotify, [s.d.]. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2cq7HkSSO24HxngsSUZScB> Acesso em: 15 ago. 2024.

A ideologia do branqueamento no Brasil

A ideologia do branqueamento foi uma prática, iniciada após a abolição da escravatura em 1888, marcada pela política de incentivo à imigração europeia e pela exclusão de grupos racializados como inferiores. A intenção era formar uma identidade nacional branca, associando brancura à inteligência, à beleza e à superioridade social, enquanto o negro era estigmatizado como inferior.

Esse discurso, reproduzido por políticos e intelectuais, influenciou profundamente a sociedade brasileira. A população negra, marginalizada, passou a buscar características brancas, negando sua própria identidade étnico-racial. Esse fenômeno, chamado "desejo de branqueamento", reflete a internalização de valores negativos sobre si própria e positivos sobre o branco. Crianças negras, por exemplo, enfrentam discriminação escolar, rejeitam suas características físicas e buscam se assemelhar ao padrão branco valorizado.

A escola desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental na reprodução dessa ideologia quando omite a história e a cultura negra, reforçando estereótipos. Apesar das desigualdades evidentes, a falsa ideia de "democracia racial" ainda é amplamente difundida no Brasil, dificultando o reconhecimento do racismo como problema estrutural e a implementação de medidas reparatórias. Superar o racismo passa por desmascarar a ideologia do branqueamento e valorizar a identidade étnico-racial da população negra, criando condições para uma sociedade mais justa e igualitária.

A ideia de *democracia racial* no Brasil sugere que vivemos em uma sociedade livre de racismo, em que as oportunidades são iguais para todos. No entanto, essa concepção é falsa e foi amplamente utilizada para mascarar as desigualdades raciais. Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala* (1933), exaltou a miscigenação

como motivo de orgulho, ignorando as violências que marcaram esse processo, como a escravização e a exploração de negros e indígenas.

A *negação do racismo* é um dos mecanismos mais comuns de manutenção das desigualdades. Muitos reconhecem a existência do racismo no Brasil, mas não se consideram racistas, deslocando a responsabilidade para os outros. Esse fenômeno ocorre em escolas, na mídia e em discursos sociais, em que o racismo é invisibilizado ou minimizado.

A crença na *meritocracia* é outra estratégia ideológica que nega o racismo. Defende-se que o sucesso depende apenas do esforço individual, ignorando os efeitos históricos e estruturais do racismo, como o acesso desigual à educação e ao mercado de trabalho. Profissões de alto status, como a medicina, são ocupadas majoritariamente por brancos, enquanto negros estão concentrados em trabalhos precarizados. O mito da democracia racial e a negação do racismo mascaram as desigualdades. Para superar o racismo, é necessário desmascarar essas ideologias, reconhecer as desigualdades raciais e combater as estruturas que perpetuam o racismo na sociedade brasileira.

Para saber mais...

Podcast – Projeto Querino

PROJETO QUERINO. Capítulo Democracia. *Podcast Projeto Querino*. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/podcast-item/democracia/> Acesso em: 15 ago. 2024.

Vídeo – Coleção Antirracista

COLEÇÃO ANTIRRACISTA. *O mito da democracia racial*. Episódio 1. *YouTube*, [s.d.]. Disponível em: https://youtu.be/tvBIG_XG2Lw?si=KONubbRRRYHAVd78 Acesso em: 15 ago. 2024.

O racismo na educação

O direito ao acesso à educação foi tardio para as populações negras e indígenas no Brasil. Esta pode ser compreendida como a primeira expressão do racismo na educação brasileira, a negativa do direito ao acesso. Como este fato impacta os nossos indicadores nacionais de educação nos diferentes níveis de ensino, especialmente na educação de jovens e adultos? Como esta negativa pode nos ajudar a compreender o processo de escolarização das famílias e as desigualdades intergeracionais nos territórios em que atuamos?

Para saber mais...

BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf
Acesso em: 15 ago. 2024.

O racismo no Brasil é um fenômeno estrutural, histórico e socialmente construído, difundido desde a educação infantil por meio dos processos de socialização nas famílias, na vizinhança, na mídia e, principalmente, na escola. A escola, como espaço de socialização secundária, é um ambiente em que valores, crenças e comportamentos racistas são transmitidos e internalizados, afetando diretamente a trajetória das crianças negras.

Socialização e aprendizado do racismo

O racismo é aprendido, não inato. Crianças absorvem comportamentos racistas desde cedo, reproduzindo os valores e normas que estão em funcionamento nos diferentes espaços.

Na escola, o racismo se manifesta de diversas formas: ausência de representação positiva de crianças e famílias negras, livros didáticos que restringem a história negra à escravidão e práticas que invisibilizam ou desvalorizam as experiências e culturas negras. Desconsideração sobre a centralidade do pertencimento cultural e étnico-racial no desenvolvimento das crianças.

São exemplos de manifestações do racismo na escola:

1. Restringir a abordagem da temática a datas comemorativas sobre a temática das relações étnico-raciais.
2. O silenciamento dos profissionais de educação diante de situações racistas reforça a desigualdade e a exclusão das crianças negras. O silêncio é uma escolha e estratégia pedagógica.
3. As crianças brancas aprendem, consciente ou inconscientemente, a ocupar um lugar de privilégio, enquanto as crianças negras são frequentemente relegadas à invisibilidade e à exclusão.
4. O racismo presente na escola reflete e reforça as desigualdades da sociedade ampla, criando um ambiente em que as crianças negras não encontram repertório afirmativo.

Superação do racismo escolar

Para combater o racismo, é fundamental que a escola reconheça sua responsabilidade no processo de socialização e na superação das desigualdades raciais.

É necessário promover a inclusão de histórias, culturas e experiências negras nos currículos e nas práticas pedagógicas. A escola deve atuar como um espaço de respeito às diferenças e de combate à discriminação, incentivando relações mais igualitárias entre todos os estudantes.

3. Reflexão e ação

Agora é momento de aplicarmos os conhecimentos apresentados neste módulo, por se tratar de um módulo introdutório, a proposta é que vocês elaborem um relato reflexivo de no máximo duas páginas, considerando as seguintes questões:

1. Em sua trajetória escolar, enquanto estudante, de que forma a temática étnico-racial foi abordada/trabalhada ao longo de sua formação?
2. Você identifica, a partir do seu espaço de atuação como professor/a, coordenador/a pedagógico ou diretor/a mudanças na abordagem e trabalho com este tema?
3. Vocês conseguem identificar nas unidades educacionais em que vocês atuam, a educação das relações étnico-raciais como um princípio orientador de todo o trabalho de vocês? Como este princípio se expressa?

Referências

ABOUD, Frances E. *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ALLPORT, Gordon W. *The nature of prejudice*. 25th anniversary ed. New York: Basic Books, 1979.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*: Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *História da educação do negro e outras histórias*. Organização: Jeruse Romão. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Rio de Janeiro: Selo Negro, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. "*Loira você fica muito mais bonita*": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FASSON, Karina. *Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educação em Revista*. Curitiba, n. 47, p. 19–33, 2013.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 39, n. 145, p. 928–945, out./dez. 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Portal Geledés. 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010.

RIOS, Flávia; RATTS, Alex; SANTOS, Marcio André dos. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

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

Educação Infantil e Ensino Fundamental, Juventude e Pessoas Adultas: práticas pedagógicas em Educação para Relações Étnico-raciais (ERER)

Maria Fernanda Luiz^{1*}

1. Primeiras palavras

Neste texto, falaremos sobre: a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar; o papel do espaço escolar no enfrentamento ao racismo; as práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais (ERER) com bebês, crianças, adolescentes jovens, adultos e idosos; além de discutir a importância dessas práticas no espaço escolar. Registramos, ao longo do texto, práticas pedagógicas em ERER, dicas de leituras e sugestões de materiais que podem ser consultados por vocês: gestora(e)s e professora(e)s em formação para aprofundamento da temática do módulo.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar). Vice-diretora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, atuando no Observatório MIPIID.

* Em 2025, o então Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPIID), instituído na SME Campinas em 2004, por meio da Resolução SME/FUMEC n. 03/2004, e revitalizado em 2015, pela Resolução SME/FUMEC n. 10/2015, passou por reestruturação institucional, sendo transformado no Observatório Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPIID), com atribuições voltadas ao monitoramento, à produção de dados e ao apoio às políticas de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na SME Campinas. Paralelamente, por meio da Resolução SME n. 009/2025, foi instituído o Programa de Educação para as Relações Étnico-raciais (ProERER), que passou a ocupar, como programa, o espaço anteriormente desempenhado pelo MIPIID.

Por último, a partir de estudos de caso abordaremos um aspecto importante neste módulo que é o enfrentamento ao racismo no espaço escolar por meio das práticas pedagógicas.

De forma complementar ao texto base do módulo, também será disponibilizado um vídeo que enfatiza a importância das práticas pedagógicas com bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em EREER para construção de uma educação de qualidade.

Este segundo módulo tem por objetivo promover o debate sobre os avanços em práticas pedagógicas com bebês, crianças, adolescentes jovens, adultos e idosos em EREER no Brasil. Em um país no qual o racismo é fortemente estabelecido nas estruturas mesmo que, de acordo com o IBGE, mais de 50% da população é autodeclarada negra se faz necessário que o espaço escolar busque por meio das práticas de gestora(e)s e professora(e)s a efetividade dos artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como também a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) nas diferentes áreas e modalidades de ensino.

2. Desenvolvimento

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar

Nos educamos nas relações que mantemos uns com os outros e assim vamos nos formando para a vida, para o trabalho, para frequentar as escolas, para sermos cidadãos. Educamo-nos no convívio, amistoso ou tenso, com pessoas de diferentes faixas etárias, distintos grupos sociais, diversas visões de mundo. Acreditamos que as relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato os educandos tenham a oportunidade de exercer plenamente a sua cidadania de forma que possam contribuir para a correção de desigualdades, para a desconstrução de estereótipos e conseqüentemente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola através das(os) profissionais que nela atuam, precisa trabalhar para a reeducação das relações étnico-raciais para que negras(os), indígenas e outros grupos minorizados tenham suas raízes valorizadas reconhecidas enquanto cidadãos, sem deixar de ser o que são histórico

e culturalmente. Por meio dessa reeducação, professoras(es) poderão identificar práticas de discriminação racial no contexto escolar e assim combatê-las. (LUIZ, 2013, p. 31)

Para saber mais...

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 30, p. 489- 506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745> Acesso em: 15 ago. 2024.

Live – Canal da Educação Física (YouTube Live)

CANAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. *Relações étnico-raciais e educação: live com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. YouTube, [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/live/93Mynn8zjvo?si=HTW_8HqlmimoqWwl Acesso em: 13 jan. 2025.

TEDx UFF – Apresentação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

TEDx TALKS. *Relações étnico-raciais e educação* – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – TEDx UFF. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://youtu.be/OYzkJaBH04c?si=SOcZWB-DAh1V94UQ8> Acesso em: 13 jan. 2025.

Sendo assim, é possível afirmar que o espaço escolar tem papel preponderante no enfrentamento ao racismo, pois as ações desenvolvidas no interior da escola podem proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, aos conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação da equidade favorecendo o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

A institucionalização do ensino da história e cultura negra se dá há duas décadas e por meio da Lei n. 10.639/2003. A referida lei resultado da luta do Movimento Negro Brasileiro estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecendo a importância da população negra na formação da sociedade brasileira apontando, portanto, a necessidade de mudança no paradigma educacional brasileiro. Essa mudança provoca os profissionais da educação olharem de outra forma para as relações estabelecidas no espaço escolar, os materiais didáticos, os livros de literatura infantil e conseqüentemente para suas práticas pedagógicas.

O papel do espaço escolar no enfrentamento ao racismo

A escola sendo espaço de convivência de diferentes grupos étnicos, sociais e culturais é lugar privilegiado para reeducação das relações étnico-raciais o que

“impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL 2004, p. 14). Pesquisas (CAVALLEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2010; TEBET, 2024) evidenciam a existência do racismo na Educação Infantil. Podemos, portanto, afirmar que a escola é o primeiro espaço no qual as pessoas negras vivenciam o racismo.

Recentemente, a pesquisa *Percepções sobre o racismo*, encomendada pelos Instituto de Referência Negra Peregrum e Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), apontou o espaço escolar como o local em que as pessoas mais relatam ter sofrido racismo: 38% das pessoas entrevistadas declararam que já sofreram racismo na escola, faculdade ou universidade. O índice superou os casos de racismo vivenciados em ambiente de trabalho (29% das pessoas) e em espaços públicos (28% das pessoas).

Sendo assim, é possível afirmar que bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros matriculados nos diferentes níveis de ensino são impactados pelo racismo.

Para saber mais...

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivos de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <https://taymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/do-silc3aancio-do-lar-ao-silc3aancio-escolar-1.pdf> Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010 Acesso em: 13 fev. 2026.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Paparicação: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre raça na creche?* Curitiba: Appris, 2025.

SANTOS, Jussara. *A democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas*. Campinas: Papirus, 2024.

TEBET, Gabriela. *Socialização racial de bebês na Educação Infantil*. 2024. Relatório Final de Pós-doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: <https://gabrielatebet.com.br/wp-content/uploads/2024/07/Socializacao-Racial-de-Bebes-na-Educacao-Infantil.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

Diante do exposto, considerando que o racismo se faz presente no espaço escolar questionamo-nos: Qual é o papel do espaço escolar no enfrentamento ao racismo?

Para pensar...

Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6683/1/EDUCA%c3%87%c3%83%20ANTI-RACISTA%20CAMINHOS%20ABERTOS%20PELA%20LEI%20FEDERAL%20N%2%ba%2010.63903.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da cor: identidades raciais na educação infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

É importante que as unidades educacionais reconheçam a existência do racismo e que a partir de suas práticas adotem um posicionamento de enfrentamento ao racismo. A seguir, trazemos algumas sugestões para ser uma unidade educacional que busca ações de enfrentamento ao racismo:

1. A consolidação de uma educação comprometida com a equidade racial começa pelo conhecimento e pela compreensão do marco legal que orienta essa temática no Brasil. As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, ao alterarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, é fundamental que a comunidade escolar conheça e compreenda o que dispõem os artigos n. 26-A e 79-B da LDBEN, entendendo-os não apenas como exigências normativas, mas como instrumentos que ampliam o horizonte formativo e fortalecem o compromisso da escola com a diversidade e a justiça social.

2. Avançar nessa direção implica também reconhecer que o racismo estrutura historicamente a sociedade brasileira e, de forma mais ou menos explícita, atravessa as instituições, inclusive as educacionais. Refletir sobre como essa estrutura se manifesta no cotidiano da unidade escolar – seja por meio de práticas, discursos, silenciamentos ou desigualdades de oportunidades – é um passo essencial para transformar a realidade. Trata-se de compreender que o racismo afeta todas as pessoas que compõem a comunidade escolar – profissionais, estudantes e famílias – produzindo impactos distintos, mas igualmente relevantes.
3. Diante disso, torna-se importante desenvolver uma postura ética e responsável frente às situações de discriminação racial que eventualmente ocorram no ambiente escolar. Mais do que reagir pontualmente a episódios específicos, a proposta é construir uma cultura institucional de enfrentamento ao racismo, baseada no diálogo, na escuta qualificada e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.
4. Para que esse compromisso se sustente ao longo do tempo, é recomendável investir em processos de formação continuada voltados aos diferentes segmentos profissionais da unidade educacional. A qualificação permanente favorece a atualização conceitual, o aprofundamento teórico e a revisão crítica de práticas. Esse movimento requer planejamento, inclusive com a previsão de recursos orçamentários que viabilizem ações formativas, aquisição de materiais e desenvolvimento de projetos.
5. No âmbito pedagógico, a escola pode promover ações e projetos que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira, envolvendo profissionais, estudantes e famílias em atividades que ampliem repertórios e fortaleçam identidades. Essas iniciativas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais plural, representativo e acolhedor.
6. Por fim, é pertinente que a unidade educacional realize uma análise atenta de seus materiais didáticos e paradidáticos, verificando se apresentem representações positivas e não estereotipadas das pessoas negras. O mesmo cuidado pode ser estendido aos elementos visuais presentes nos espaços escolares – como murais, cartazes, placas e demais imagens –, assegurando que a ambiência da escola também reflita diversidade, respeito e valorização da população negra.

Por que uma educação para as relações étnico-raciais?

Há que se mexer nas estruturas sociais, nas relações de poder, nos espaços de representação política, no mercado de trabalho, bem como na educação. Nesse sentido, não basta dizer que queremos um espaço escolar que priorize uma educação democrática e com qualidade social para que bebês, crianças, adolescentes jovens, adultos e idosos negros tenham o direito de permanecer na escola com dignidade desde a educação básica ao ensino superior. É preciso que o espaço escolar desenvolva ações pedagógicas de enfrentamento ao racismo junto de toda comunidade escolar (famílias, educandas/os, profissionais da secretaria, profissionais dos serviços gerais, profissionais da cozinha, porteiras/os, vigilantes, educadoras/es, bem como todas/os as/os profissionais que fazem parte da comunidade escolar), promovendo, portanto, o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Para saber mais...

Vídeo – Clélia Rosa

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. Clélia Rosa – *Trabalhando relações étnico-raciais na educação*. YouTube, 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAeh-9zZnHww> Acesso em: 13 jan. 2025.

Conteúdo online – Episódio Africanamente

CULTNE – Acervo. *Africanamente*, temporada 16, episódio 17: *Racismo e educação: os desafios na sala de aula*. Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/educacao/sala-de-aula/344/africanamente/video/4161/racismo-e-educacao-os-desafios-na-sala-de-aula> Acesso em: 13 jan. 2025.

Vídeo – Gestão escolar e equidade racial

NEXO Políticas Públicas. *Como a gestão escolar pode garantir a equidade racial na escola?* YouTube, [data de publicação não especificada]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSdTJF_85G4 Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

As práticas pedagógicas em EREER e sua importância no espaço escolar

Quando os professores dizem que não há problema de racismo na escola e na sala de aula, nós negros temos que contestar. Muitas vezes, o racismo se manifesta através de tudo que é silenciado. O Movimento Negro luta contra o silêncio racista dos currículos escolares, que deixam o povo negro à margem, acusando as práticas pedagógicas que ferem os alunos

descendentes de africanos e que contribuem, em muitos casos, para a negação de sua identidade e para o seu fracasso escolar. (SILVA, 1997, p. 70).

Importante destacar que o não trabalhar da educação das relações étnico-raciais em sala de aula cria condições para que haja mais casos de racismo, discriminação racial, xenofobia bem como a intolerância num ambiente tão multicultural e multiétnico como é o caso do Brasil.

Para saber mais...

Vídeo – Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas

Educação Antirracista: LEEePES. *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: o que fazer? Como fazer?* YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hmv1-WbQr4ic> Acesso em: 13 jan. 2025.

Podcast – Na escola: um podcast para educadoras e educadores

Na escola: um podcast para educadoras e educadores. Spotify, [s.d.]. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3sZEC21hnMA81Q0ZqWlanB?si=9d1bbbe7a49040e0> Acesso em: 13 jan. 2025.

Conforme apontado na pesquisa Lei n. 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, realizada pelos Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime:

1. As iniciativas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais, em muitos contextos, ainda dependem do engajamento individual de um(a) professor(a) ou de um pequeno coletivo de docentes comprometidos com a pauta antirracista. Nesses casos, as ações tendem a ocorrer de forma pontual e localizada, refletindo mais a mobilização pessoal desses profissionais do que uma diretriz institucional consolidada.
2. Por outro lado, quando as práticas pedagógicas apresentam maior enraizamento – seja em nível intermediário ou mais consistente – observa-se um envolvimento ampliado da equipe escolar. Nessas situações, há participação de diferentes segmentos profissionais, além do apoio explícito da gestão e/ou da coordenação pedagógica. Trata-se, em geral, de escolas que desenvolvem uma dinâmica de trabalho mais colaborativa e aberta ao diálogo com o território, estabelecendo interlocução com a comunidade e com grupos culturais atuantes na região. Esse movimento

contribui para que as ações deixem de ser isoladas e passem a integrar de forma mais orgânica o projeto político-pedagógico da instituição.

Ressaltamos que a necessidade de uma escola que busque práticas pedagógicas em EREER evidencia as tensas relações entre pessoas negras e brancas uma vez que as práticas desenvolvidas comumente no espaço escolar estão permeadas de rituais pedagógicos que contribuem para o fortalecimento do racismo. Fato que vem sendo denunciado pelo Movimento Negro desde a década de 1930.

Figura 1 – Manifestação durante a reunião da SBPC, Salvador, BA, 1981.



Fonte: MARTINS, Juca. Foto: Arquivo Edgard Leuenroth, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Para saber mais...

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos*. Tempo. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s-6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2025.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134–158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGktPjv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/1499> Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos, SP: EdUFScar, 1997.

Vídeo – Raça e racismo no Brasil – Carlos Medeiros

CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. *Raça e racismo no Brasil* – Carlos Medeiros. *YouTube*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFYQ6axQSho> Acesso em: 15 ago. 2024

Live – Movimento Negro Educador

Editora Moderna. *Movimento Negro Educador*. *YouTube*, [s.d.]. Disponível em: <https://youtu.be/BFCYRTXOa2E> Acesso em: 13 jan. 2025.

Vídeo – Educação antirracista

Canal Desentenso. *Educação antirracista* – vídeo com Benilda Brito. *YouTube*, [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_LMaz5modQ Acesso em: 13 jan. 2025.

A docência e práticas pedagógicas em ERER

Espera-se que professores, negros e não negros, atuantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino na educação básica, incorporem, em suas práticas cotidianas, abordagens pedagógicas que promovam uma perspectiva positiva acerca da população negra. Tal compromisso implica reconhecer e valorizar as contribuições históricas, culturais, sociais e intelectuais de sujeitos negros, integrando-as de modo transversal ao currículo e às dinâmicas educativas.

Ao oportunizar a bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas – negras e não negras – experiências formativas pautadas no respeito à

diversidade e na valorização da identidade negra, o trabalho docente contribui para a construção de relações étnico-raciais mais equitativas. Desse modo, a prática pedagógica torna-se instrumento fundamental na promoção da autoestima, no enfrentamento de estereótipos e na consolidação de uma educação comprometida com a justiça social.

Para saber mais...

ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e não negras?* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2661> Acesso em: 19 fev. 2026.

BONIFÁCIO, Solange. *Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/7837> Acesso em: 19 fev. 2026.

LUIZ, Maria Fernanda. *Entre prosas e livros: a literatura infantil-negro brasileira interroga, tensiona e expande o campo da literatura infantil brasileira*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/ed380b32-a4be-42d2-a843-75056c8aae25> Acesso em: 19 fev. 2026.

MARANHÃO, Fabiano. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2502> Acesso em: 19 fev. 2026.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2222> Acesso em: 19 fev. 2026.

A equipe gestora e práticas pedagógicas em ERER

Espera-se que os profissionais, negros e não negros, que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino e compõem as diversas equipes gestoras, incorporem, em suas ações cotidianas, práticas de gestão orientadas por uma perspectiva afirmativa em relação à população negra. Tal postura implica fomentar, no âmbito institucional, condições objetivas e simbólicas para que as unidades educacionais desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a ERER.

Compete igualmente às equipes gestoras acompanhar de forma sistemática as práticas em ERER realizadas pelos educadores, oferecendo suporte

pedagógico, formativo e organizacional. Ao subsidiar o trabalho docente e assegurar coerência entre projeto político-pedagógico, currículo e ações institucionais, a gestão escolar contribui de maneira decisiva para a efetividade da EREER e para a consolidação de uma cultura escolar antirracista.

Para saber mais...

CHAGAS, Maria Angélica Ferreira. *A constituição do diretor de escola de Educação Básica negro*: articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11894> Acesso em: 19 fev. 2026.

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza (org.). *Direção para os novos espaços e tempos da escola*: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. 1. ed. São Paulo: Santillana Educação, 2022. Disponível em: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Publicacao_direcao-para-os-novos-espacos-e-tempos-da-escola-ce-cedac-moderna-2022.pdf Acesso em: 13 jan. 2025.

Podcast – Na escola

NA ESCOLA: um *podcast* para educadoras e educadores. Spotify, [s.d.]. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3sZEC21hnMA81Q0ZqWlanB?si=9d1bbbe7a49040e0> Acesso em: 13 jan. 2025.

A supervisão educacional e práticas pedagógicas em EREER

Espera-se que supervisores educacionais, negros e não negros, atuantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, detenham conhecimento consistente acerca dos documentos normativos que fundamentam as práticas pedagógicas em EREER. Tal domínio constitui condição essencial para que suas ações cotidianas estejam alinhadas às diretrizes legais e às políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial no contexto escolar.

Nesse sentido, cabe aos supervisores, em articulação com as unidades educacionais, acompanhar de forma sistemática a implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN, orientando, sempre que necessário, quanto à relevância das práticas voltadas à EREER. Espera-se que sua atuação contribua para a consolidação de uma escola comprometida com o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como com a superação das desigualdades étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo.

Para saber mais...

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucaocompilado.htm Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf> Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf?_cf_chl_tk=zLv4i4pYqft-nmlHxw6lfMD2jw9OuMj49a6.5UcnH2Y4-1771551523-1.0.1.1-Od9oT72Vdv7Werl._b-NZw2kyMJCb8R3F6Qt2XDWVcG Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq> Acesso em: 13 jan. 2025.

Compartilhando experiências

As práticas pedagógicas em ERER, desenvolvidas por educadores que atuam tanto em sala de aula quanto na gestão escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, constituem experiências formativas de grande relevância. Além de servirem como referência e inspiração, tais práticas demonstram a viabilidade concreta de ações sistemáticas voltadas ao reconhecimento e à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Essas iniciativas evidenciam que a implementação da EREER não se limita ao plano normativo, podendo materializar-se em propostas curriculares, projetos interdisciplinares, reorganizações institucionais e estratégias pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Ao mesmo tempo, contribuem de modo efetivo para o enfrentamento do racismo no espaço escolar, ao promover a revisão de estereótipos, a valorização das identidades negras e a construção de relações mais justas e respeitadas no ambiente educativo.

Para saber mais...

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). *Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero*. São Paulo: CEERT, [s.d.]. Disponível em: <https://premioeducar.ceert.org.br/> Acesso em: 13 jan. 2025.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2519> Acesso em: 19 fev. 2025.

Após ler e assistir os materiais sugeridos para consulta perguntamos: Na condição de profissional da educação, você reconhece a existência do racismo no espaço escolar e entende ser necessário repensar suas práticas? Acredita ser possível adotar práticas para o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira?

Ampliando o diálogo

Considerando o diálogo estabelecido até aqui acreditamos que se faz necessário repensarmos o currículo presente em nossas unidades educacionais. Precisamos de um currículo que traga a participação, produção, protagonismos e intelectualidade de pessoas negras em todas as áreas do conhecimento, não apenas ligadas aos debates que envolvem as questões raciais.

Não esperamos que seja excluído do currículo vigente os conhecimentos europeus, mas que nele também seja sistematizado, reconhecido, reparado e valorizado para os conhecimentos advindos da história e cultura negra.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de

negação da identidade e de coisificação dos povos africanos. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 56).

Precisamos ter um espaço escolar que no decorrer do ano letivo para além das datas comemorativas, no currículo e nas práticas cotidianas dos diferentes níveis e modalidades de ensino, realize ações voltadas ao reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Ações essas envolvendo todas as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Para saber mais...

GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516> Acesso em: 19 fev. 2026.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELA, Tânia (Org.). *Lei n. 10.639/2003: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

Podcast – Educação e relações étnico-raciais

Fundação Santillana. *Episódio 5: currículo e práticas de enfrentamento ao racismo no espaço escolar*. Spotify, [s.d.]. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7eTERbM-IHPpEKuNmZfpXGG?si=n7MuslNZRYmC7qI9V98p6g> Acesso em: 13 jan. 2025.

Vídeo – Educação antirracista em diálogo – Givânia Maria da Silva

Canal Educação/TV MEC. *Educação antirracista em diálogo – Givânia Maria da Silva*. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://youtu.be/VmqFuE-jhDs?si=TXuPM8-hl4HeWE9m> Acesso em: 13 jan. 2025.

3. Reflexão e ação

Chegou o momento de, com base nos estudos realizados neste módulo e considerando sua experiência profissional – como professor(a), coordenador(a) pedagógico(a), diretor(a), vice-diretor(a) ou supervisor(a) educacional – elaborar um plano de ação a partir de uma situação hipotética de racismo ocorrida na unidade escolar.

O plano deverá ter no máximo duas páginas e apresentar, de forma clara e fundamentada, as ações de intervenção que seriam desenvolvidas.

Entende-se o plano de ação como uma estratégia institucional que reconhece o racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira e que, portanto, também se manifesta no cotidiano escolar. Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo exige não apenas práticas pedagógicas alinhadas à EREER, conforme as

Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, mas também ações preventivas, formativas e institucionais que envolvam toda a comunidade escolar, com o objetivo de construir um ambiente seguro, equitativo e acolhedor.

A seguir, apresentam-se situações-problema que demandam análise crítica e proposição de estratégias concretas.

Situação 1 – Professor(a)

Elisabete é professora do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na região central da cidade. Durante uma atividade de roda, uma criança branca se recusa a dar a mão a uma criança negra e afirma: ***“Eu não vou dar a mão para você. Não quero me sujar! Você é preta! Não gosto da sua pele... é suja e feia.”***

Diante do ocorrido, Elisabete percebe a necessidade de desenvolver ações pedagógicas sistemáticas voltadas à EREER.

Questões para elaboração do plano:

1. Quais seriam suas intervenções imediatas para acolher a criança alvo da agressão e transformar o episódio em uma situação educativa para o grupo?
2. Que estratégias pedagógicas contínuas você desenvolveria para promover identidade positiva, valorização da diversidade e enfrentamento ao racismo no cotidiano da turma?
3. De que forma envolveria as famílias e incorporaria a temática da EREER ao planejamento curricular anual?

Situação 2 – Coordenador(a) Pedagógico(a)

Beatriz é professora do 3º ano. Após a leitura do livro *Minhas Contas*, sugerido pela coordenação para trabalhar EREER, um estudante afirma: ***“Credo, prô! Não gostei dessa história! Você é macumbeira!”***

Beatriz sente-se insegura para trabalhar com a temática, alegando não ter tido formação sobre o assunto e defendendo que “todas as pessoas são iguais” e que “a cor da pele não importa”. Outros docentes da escola restringem o trabalho com a temática racial ao período da escravidão.

Questões para elaboração do plano:

1. Como você atuaria junto à professora para problematizar a concepção de igualdade apresentada e fortalecer sua compreensão sobre equidade racial?
2. Que ações formativas estruturadas proporia para qualificar o trabalho docente em EREER de forma contínua e transversal ao currículo?
3. Como institucionalizar práticas pedagógicas que superem abordagens pontuais e restritas à temática da escravidão?

Situação 3 – Direção e Vice-Direção

Augusto, estudante negro do 9º ano, está sendo submetido a uma abordagem policial (“geral”) em frente à escola. Um grupo de estudantes procura a diretora e a vice-diretora, relatando que situações semelhantes ocorrem com frequência e solicitando apoio imediato.

Os estudantes afirmam: *“Isso sempre acontece com a gente. É difícil ser negro no Brasil. Ajuda a gente!”*

Questões para elaboração do plano:

1. Qual seria sua postura imediata diante da situação, considerando a proteção dos estudantes e os princípios legais que regem a escola pública?
2. Que medidas institucionais poderiam ser adotadas para prevenir recorrências e fortalecer a garantia de direitos da juventude negra?
3. Como envolver a comunidade escolar em ações educativas que discutam racismo estrutural, direitos humanos e cidadania?

Situação 4 – Supervisor(a) Educacional

Após uma formação sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, promovida pela equipe gestora, um professor dirige-se à diretora com comentários explicitamente racistas, afirmando que “antes poderia chamar de macaca que não aconteceria nada” e que a escola estaria “exagerando” ao discutir cultura negra.

Questões para elaboração do plano:

1. Como você avaliaria a conduta do professor à luz da legislação educacional e das normas institucionais?
2. Quais encaminhamentos pedagógicos e administrativos seriam necessários para enfrentar a situação de forma ética e institucional?
3. Que estratégias estruturantes poderiam ser implementadas na rede para consolidar uma política permanente de enfrentamento ao racismo?

4. Palavras finais

Considera-se que o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, por meio de práticas pedagógicas orientadas à EREER, têm se concretizado de maneira ainda parcial no cotidiano escolar. Embora avanços sejam observados, persistem desafios estruturais, formativos e institucionais que limitam a plena implementação das diretrizes legais que fundamentam essa política educacional.

Para que a legislação referente à EREER alcance efetividade no espaço escolar, faz-se indispensável o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar – gestores, docentes, equipes técnicas, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. Tal compromisso deve se expressar tanto na organização curricular quanto nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, na formação continuada e nas relações interpessoais que estruturam o ambiente educativo.

Espera-se, assim, promover mudanças significativas nos processos de construção identitária de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, negras e não negras, contribuindo para a superação de hierarquizações raciais historicamente consolidadas. Trata-se de fomentar a construção de um novo paradigma formativo, que se afaste do referencial eurocêntrico hegemônico e reconheça a pluralidade de matrizes civilizatórias que constituem a sociedade brasileira.

Reitera-se que o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a EREER, configuram dimensão essencial na consolidação de uma escola antirracista. Cumpre enfatizar que a educação antirracista não constitui opção ideológica ou iniciativa eventual, mas compromisso ético, político e pedagógico com a promoção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Referências

- ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e não negras?* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELA, Tânia (Org.). *Lei n. 10.639/2003: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BONIFÁCIO, Solange. *Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivos de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHAGAS, Maria Angélica Ferreira. *A constituição do diretor de escola de Educação Básica negro: articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos*. Tempo. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134–158, set./dez. 2000.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUIZ, Maria Fernanda. *Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. *Entre prosas e livros: a literatura infantil-negro brasileira interroga, tensiona e expande o campo da literatura infantil brasileira*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MARANHÃO, Fabiano. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Paparicação: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre raça na creche?* Curitiba: Appris, 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da cor: identidades raciais na educação infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza (Org.). *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade*. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

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

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, Jussara. *A democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas*. Campinas: Papirus, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre, v. 30, p. 489–506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

TEBET, Gabriela. *Socialização racial de bebês na Educação Infantil*. 2024. Relatório final de Pós-doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Gestão escolar e coordenação pedagógica em Educação para Relações Étnico-raciais (ERER)

Maria Caroline Lima de Souza¹

1. Primeiras palavras

A gestão escolar e a coordenação pedagógica desempenham papéis fundamentais na construção de uma escola inclusiva, acolhedora e comprometida com a promoção de uma educação antirracista e a Educação da Relações Étnico-raciais (ERER).

Este módulo tem como objetivo fornecer ferramentas teóricas e práticas que auxiliem os profissionais da educação a implementar políticas e ações pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para Relações Étnico-raciais (ERER), conforme disposto no Artigo 26-A da Lei n. 9.394/1996 e em legislações complementares.

O módulo também propõe vivências e ações concretas para a equipe gestora, visando à construção de uma cultura escolar inclusiva. Essas iniciativas incluem estratégias para fortalecer o combate ao racismo, promover reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e incentivar práticas educativas que dialoguem com as diversas realidades socioculturais dos estudantes de forma dialógica e contextualizada a realidade dos alunos e da comunidade em que a unidade escolar está inserida.

1 Dotoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicopedagoga institucional da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar).

Para aprofundar a formação, você terá acesso a sugestões de materiais digitais, livros, artigos científicos e vídeos que complementam os conteúdos apresentados. Esses recursos foram selecionados para inspirar e apoiar a prática diária dentro do espaço escolar, garantindo um escopo de materiais diversos, voltados às diferentes formas de atuação dentro da equipe gestora e coordenação pedagógica.

Ao final deste percurso formativo, os participantes serão convidados a realizarem duas atividades de reflexão sobre sua prática e de sua escola, com o intuito de ampliar o plano de ação que é o trabalho final deste curso de aperfeiçoamento.

2. Desenvolvimento

A gestão escolar e coordenação pedagógica: o cotidiano da unidade escolar e seus desafios

Quando falamos em gestão escolar e coordenação pedagógica, referimo-nos aos profissionais responsáveis pela condução das questões administrativas, pedagógicas e organizacionais das unidades escolares, abrangendo as diversas modalidades e etapas da Educação Básica em nosso país.

Esses profissionais desempenham um papel estratégico, promovendo a articulação entre as secretarias municipais e estaduais, docentes, estudantes e a comunidade. Suas atribuições incluem não apenas o suporte direto a professores e alunos, mas também a gestão eficiente dos recursos físicos, financeiros e humanos que compõem a instituição.

Como destacam Nascente, Vergna e Marchetti (2013, p. 59), "é inexorável à escola lidar com as diversas problemáticas, na medida em que ela não existe no vácuo, não é um microcosmo dentro do social, mas parte integrante dele, abrigando, ao mesmo tempo, a origem e os efeitos dessas problemáticas."

Outro aspecto fundamental é a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que norteia a identidade, os objetivos e as práticas da escola. É essencial que os projetos e questões abordados no PPP se efetivem no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade. Nas palavras de Vasconcellos (2019, p. 31), "mais do que um texto escrito, é fundamental o compromisso com alguns valores, princípios, visão da realidade, ação articulada com reflexão, enfim, práxis."

Nesse contexto, a gestão democrática surge como uma possibilidade de atuação, pois envolve a participação coletiva de todos os atores escolares – professores, alunos, famílias e comunidade – na tomada de decisões, descentralizando as responsabilidades de um pequeno grupo que compõe a gestão escolar.

Além disso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) destaca a gestão democrática como um princípio fundamental para a efetivação das políticas educacionais. A participação social é considerada essencial para o fortalecimento dos mecanismos de controle e para a garantia da qualidade da educação pública.

Para saber mais...

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). *Conselho Escolar e Diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. São Paulo: Saraiva, 2016.

A gestão democrática, ao fomentar a participação coletiva e o diálogo entre todos os atores da comunidade escolar, estabelece um ambiente propício para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e alinhadas às demandas sociais. Nesse sentido, a gestão escolar, em conjunto com a coordenação pedagógica, desempenha um papel fundamental ao integrar, de maneira permanente e significativa, a Educação das Relações Étnico-raciais no currículo e nas práticas cotidianas.

Essa integração não se limita a abordagens pontuais ou datas comemorativas, mas busca romper com estereótipos e valorizar os saberes e contribuições históricas dos povos negros, reconhecendo-os como parte essencial da formação cultural e identitária da sociedade.

No próximo tópico, discutiremos como a gestão escolar, aliada à coordenação pedagógica, pode atuar para a valorização dos saberes construídos historicamente pelos negros, rompendo com visões estereotipadas e rotuladoras, relegadas a datas específicas, além de valorizar a identidade e as trajetórias de seus estudantes.

A gestão escolar e coordenação pedagógica no contexto da Educação para Relações Étnico-raciais (ERER)

A formação docente tem sido o foco predominante nas iniciativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). No entanto, a escola é um espaço coletivo, composto por diversos atores – gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, funcionários e a comunidade –, cada um desempenhando funções específicas, mas contribuindo para um objetivo comum.

Nesse contexto, a equipe gestora e a Coordenação Pedagógica assumem um papel central, pois são responsáveis pelo calendário anual, pela administração de recursos, pela agenda de formação continuada e pela definição dos temas abordados no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Essas atribuições os colocam em uma posição estratégica para garantir que a pauta racial faça parte do cotidiano escolar de forma contextualizada e contundente e não transitória, sendo abordada em momentos específicos do ano e, em componentes curriculares específicos.

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando. (SANTOMÉ, 1995, p. 167).

A respeito da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar depende de um projeto de gestão que a tenha como eixo central do trabalho pedagógico. Mais do que incorporar novos conteúdos, é necessário que a valorização da diversidade étnico-racial seja reconhecida como um critério de qualidade nas práticas escolares, rompendo com práticas isoladas ou de um grupo de professores, o que não garante seu enraizamento nas práticas da escola.

Nesse contexto, a gestão escolar voltada para a ERER não se limita a enfrentar desafios cotidianos, mas se torna um instrumento fundamental para a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, equitativa, significativa e socialmente transformadora.

Para saber mais...

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024*: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343> Acesso em: 27 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A coordenação pedagógica, em conjunto com a equipe de professores, tem a responsabilidade de elaborar o percurso formativo da escola, definindo quais práticas pedagógicas farão parte do cotidiano e como o currículo será organizado para incluir a educação antirracista de forma consistente. Isso envolve a seleção de materiais didáticos, a revisão de abordagens metodológicas e a promoção de espaços de reflexão crítica sobre racismo, discriminação e desigualdades, além da transversalidade de conteúdos, garantido que o tema seja trabalhado em todos os componentes curriculares de todas as etapas, anos e modalidades da educação básica.

A EREER e a postura antirracista na educação estão intrinsecamente ligadas à produção do conhecimento na escola. A gestão escolar e a coordenação pedagógica, ao organizarem o currículo e as práticas pedagógicas, devem garantir que a EREER não seja tratada como um tema marginal, mas como um eixo central que orienta a formação integral dos estudantes.

O isolamento da questão racial no âmbito cultural ou em datas específicas reforça uma visão reducionista e superficial, que pode até mesmo mascarar a ausência de um compromisso real com a educação antirracista.

Para evitar essa armadilha, é essencial que a coordenação pedagógica e a equipe de professores trabalhem de forma colaborativa, construindo um currículo que integre a EREER de maneira transversal e perene. Isso significa ir além da celebração de manifestações culturais e abordar temas como racismo estrutural, branquitude, privilégios e desigualdades raciais, sempre com base em uma perspectiva crítica e transformadora.

Deste modo, quando tratamos da implementação da EREER não se limita apenas ao cumprimento de leis, como a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Trata-se, sobretudo, de atender a uma demanda social urgente e valorizar as conquistas do movimento negro, que historicamente lutou por reconhecimento, respeito e equidade.

Além disso, a gestão deve assegurar que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às diretrizes nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso implica em planejamento, formação continuada para os professores e diálogo constante entre os diferentes sujeitos que compõem a unidade escolar.

Falar sobre discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação. Mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos. Os indicadores de tal situação são vários e lamentáveis. Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade. Se desejarmos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 7).

Além disso, é comum que as escolas lidem com resistências internas e externas à abordagem de temas relacionados à diversidade e ao racismo. Tais resistências podem surgir de preconceitos enraizados, desinformação ou até mesmo da percepção equivocada de que esses assuntos não são prioritários no contexto educacional. A gestão e a coordenação precisam atuar como mediadoras, promovendo sensibilização e diálogo entre os diversos atores escolares – professores, estudantes, famílias e a comunidade local.

Muitas vezes, as escolas não possuem materiais pedagógicos adequados ou não conseguem manter equipes capacitadas para trabalhar de forma sistemática com a EREER. É fundamental à gestão buscar alternativas, como parcerias com instituições especializadas, utilização de tecnologias digitais e acesso a conteúdo disponível em plataformas públicas ou de organizações não governamentais.

Isso demanda esforço para integrar a EREER ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, garantindo que ela seja uma prática cotidiana e transversal em todas as disciplinas e atividades escolares, pois segundo Vasconcellos (2019), esse documento é fundamental para a construção da identidade da escola, além disso é instrumento teórico-metodológico que auxilia na transformação da realidade.

A gestão escolar tem o papel de mediar e coordenar essas ações, garantindo que a EREER seja integrada ao cotidiano escolar, de maneira contínua e profunda, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação à diversidade étnico-racial. Superar esses desafios exige uma gestão comprometida, criativa e proativa, capaz de mobilizar a comunidade escolar para a construção de um ambiente mais equitativo, acolhedor e alinhado aos princípios de uma educação antirracista.

Para saber mais...

SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Luci; RODRIGUES, Tatiane Cosentino (Org). *Equidade Racial: reflexões acerca da gestão escolar no Ensino Médio*. São Paulo: Intermeios, 2019.

RODRIGUES, Ruth. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. *XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. ANPAE, São Paulo, 2011, p. 26-29.

Vídeo – Educação antirracista em diálogo

ROSA, Clélia Virginia. *Educação antirracista em diálogo*. [Vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U3aMWS28R4o> Acesso em: 27 jan. 2025.

Compartilhando experiências

A implementação da EREER nas escolas exige práticas pedagógicas consistentes. Para que a valorização da diversidade étnico-racial seja efetiva, é essencial que ela esteja no centro do trabalho pedagógico, sendo reconhecida como um critério de qualidade nas práticas escolares. Deste modo, abaixo encontram-se algumas ações e materiais disponíveis *online* para auxiliar gestores e coordenadores pedagógicos em sua prática cotidiana.

Para saber mais...

INSTITUTO UNIBANCO. *Caderno da gestão escolar para equidade*. 2024. Disponível em: <https://gestaoescolarparaequidaderacial.institutounibanco.org.br/api/assets/equidade/a853d78c-84b7-4628-94dc-f60a14bbdd48/gestao-equidade-parte-comum-2024-digital.pdf> Acesso em: 27 jan. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. *Caderno caminhos para uma educação antirracista: guia de atividades*. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/caminhos-para-uma-educacao-antirracista-guia-de-atividades,08590186-d4ab-479d-a8fd-0a64726d2f83> Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em: 27 jan. 2025.

EMEI NELSON MANDELA. Perfil oficial no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/emeinelsonmandela/> Acesso em: 27 jan. 2025.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), em seu Artigo 18, instituiu o *Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-raciais*. Esse selo tem como objetivo "reconhecer e valorizar publicamente escolas que implementam ações pedagógicas e de gestão em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)." (BRASIL, 2024, p. 5).

Dessa forma, evidencia-se a importância de compartilhar práticas exitosas que contribuam para a promoção da equidade e do respeito à diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Ao final da leitura desta seção e dos materiais sugeridos anteriormente, propomos a reflexão sobre os seguintes questionamentos:

Como os gestores e coordenadores podem identificar e superar os desafios institucionais e culturais que dificultam a implementação da ERER no cotidiano escolar? Quais mecanismos de monitoramento e avaliação podem ser adotados por esses profissionais para garantir a efetividade das ações relacionadas à ERER? Como inserir a partir de sua realidade escolar a ERER no PPP e garantir que sua efetivação na prática?

Figura 1 – Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-raciais.



Fonte: Ministério da Educação.

Ampliando o diálogo

A gestão escolar e coordenação pedagógica ao tratarem das questões específicas das unidades escolares em que atuam diretamente, precisam considerar o contexto social, cultural e econômico da comunidade que atendem. Ao realizarem esse movimento, a escola não apenas responde às demandas imediatas, mas também promove um diálogo profundo e significativo com as realidades locais.

Para isso, é essencial que a gestão escolar amplie seu olhar para além dos muros da escola, integrando-se à comunidade e reconhecendo-a como parte fundamental do processo educativo, pois segundo Rodrigues (2014), essa participação contribui para a descentralização do poder e facilita o envolvimento efetivo da comunidade nas propostas e projetos desenvolvidos pela escola, especialmente aqueles que visam à inclusão e a educação antirracista.

Deste modo, a escola não é uma ilha isolada; ela está inserida em um território que carrega histórias, saberes e desafios próprios. A gestão escolar, ao reconhecer a comunidade como parceira ativa, pode construir práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes e suas famílias.

Em outras palavras, para além de pensar em atividades ou projetos que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, também se faz fundamental identificar as principais questões que afetam a comunidade da unidade escolar, utilizando-se desses temas para trabalhar de forma transversal, interdisciplinar e contextualizada a realidade de seus estudantes.

Outro ponto fundamental diz respeito a valorização dos saberes comunitários, incluir no currículo os conhecimentos tradicionais, as histórias locais e as práticas culturais da comunidade, especialmente aquelas ligadas às populações negras, indígenas e outras minorias, como forma de combater a invisibilidade e o apagamento histórico.

A gestão democrática pressupõe a participação de todos os atores escolares, não apenas professores e alunos, mas também funcionários administrativos, merendeiras, vigilantes e outros profissionais que compõem o cotidiano da escola. Esses profissionais, muitas vezes negligenciados nos processos decisórios, têm um papel fundamental na construção de um ambiente escolar antirracista, pois tem contato direto com os alunos e fazem parte de seu cotidiano, presenciando momentos diversos do cotidiano escolar.

Oferecer oportunidades de formação que abordem temas como relações étnico-raciais, diversidade e inclusão, garantindo que todos os funcionários estejam alinhados com os princípios da educação antirracista. Criar momentos de reflexão coletiva onde todos os funcionários possam compartilhar suas experiências, desafios e contribuições para a construção de uma escola mais equitativa.

Apesar de sua relevância, a integração da EREER na gestão escolar e no cotidiano das escolas ainda é um campo pouco explorado. Muitas vezes, as iniciativas nessa área são pontuais e desconectadas de um projeto maior de transformação social. Ampliar o conhecimento sobre as práticas de gestão escolar que promovem a equidade racial e a inclusão, identificando estratégias eficazes e replicáveis.

Ampliar o diálogo sobre a gestão escolar e a EREER implica em reconhecer a complexidade e a diversidade das realidades escolares, bem como a importância de integrar todos os atores no processo educativo. Ao valorizar a comunidade, incluir todos os funcionários e promover a interdisciplinaridade, a gestão escolar pode se tornar um instrumento poderoso para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa, inclusiva e transformadora. Esse é um desafio urgente e necessário, que exige compromisso, criatividade e colaboração de todos os envolvidos.

3. Reflexão e ação

Este é o momento de parar, refletir e analisar sua prática no ambiente escolar em que você está inserido(a), a partir das discussões tratadas neste módulo. O objetivo deste exercício é promover uma reflexão crítica sobre sua atuação, identificando pontos fortes, desafios e possibilidades de transformação.

A partir dessa análise, espera-se que você contribua para a construção de um plano de ação que será o trabalho final deste curso de aperfeiçoamento.

Orientações gerais

Para professores: Imagine-se no papel de gestor ou coordenador pedagógico da escola em que você trabalha ao responder às questões. Caso sinta necessidade, sugerimos que dialogue com profissionais que atuam nessa função para ampliar sua perspectiva.

Para gestores e coordenadores pedagógicos: Reflita sobre sua prática, considerando o espaço escolar, os atores que o compõem (professores, alunos, famílias, equipe técnica etc.) e as dinâmicas que influenciam o processo educativo de seu cotidiano.

1. De que maneira a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) encontra-se formalmente contemplada no atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola?

Considere a análise dos seguintes aspectos: princípios norteadores, objetivos institucionais, organização curricular, práticas pedagógicas, processos avaliativos, formação docente e gestão escolar. A ERER está explicitada como diretriz estruturante ou aparece de forma pontual e episódica?

2. Considerando o papel do PPP como instrumento de gestão democrática e de organização curricular, como a escola pode integrar de maneira sistemática e efetiva a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)?

Indique propostas concretas de estratégias, ações institucionais, conteúdos curriculares, metodologias, práticas avaliativas e processos formativos que possam assegurar o tratamento transversal, contínuo e intencional da ERER em todas as dimensões do currículo – formal, oculto e vivido – e na cultura organizacional da escola.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano nacional de implementação das diretrizes*

curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC; SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 maio 2024.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

INSTITUTO UNIBANCO. *Caderno da gestão escolar para equidade*. 2024. Disponível em: <https://gestaoescolarparaequidaderacial.institutounibanco.org.br/api/assets/equidade/a853d78c-84b7-4628-94dc-f60a14bbdd48/gestao-equidade-parte-comum-2024-digital-.pdf> Acesso em: 27 jan. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. *Caderno caminhos para uma educação antirracista: guia de atividades*. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/caminhos-para-uma-educacao-antirracista-guia-de-atividades,08590186-d4ab-479d-a8fd-0a64726d2f83> Acesso em: 27 jan. 2025.

LUCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. São Paulo: Saraiva, 2016.

LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). *Conselho Escolar e Diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; VERGNA, Ariel Cristina Gatti; MARCHETTI, Rafaela. Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Ruth Meyre. *Educação das relações raciais: desafios à gestão*. Recife: Editora UFPE, 2014. (Coleção Étnico-racial).

RODRIGUES, Ruth Meyre. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. *XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e*

Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, São Paulo, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Luci; RODRIGUES, Tatiane Cosentino (Org.). *Equidade Racial: reflexões acerca da gestão escolar no Ensino Médio.* São Paulo: Intermeios, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

História da África e Afro-Brasileira

Ana Cristina Juvenal da Cruz¹

"[...] nós tivemos e temos as condições para criar novos rumos para as nossas vidas; e ao criar rumos novos para as nossas vidas, nós criamos esses rumos também para o conjunto da comunidade negra."

Luiza Bairros, 2013

1. Primeiras palavras

Existe um provérbio akan cujo significado é "não é errado voltar atrás e buscar o que você esqueceu", desse provérbio deriva a palavra Sankofa que no interior da escrita africana adinkra é imagetivamente traduzida pelo ideograma de um pássaro mítico que voa para frente enquanto olha para trás com um ovo em sua boca. No pensamento filosófico africano, o ovo significa o futuro, assim, Sankofa está relacionado ao tempo e à memória, pois simboliza o passado e o futuro.

Os estudos sobre a memória adquiriram avanço significativo ao apresentarem novos questionamentos a esse conceito chave no processo de ensino e aprendizagem histórica, sob a ótica da educação e das relações étnico-raciais com matriz africana e afro-brasileira. Assim, trata-se do acúmulo de conhecimentos e de produção epistemológica pautado em uma experiência de aprendizagem na qual se projeta a possibilidade de recuperar de outra forma, com outra estética neste outro tempo, o presente.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Atualmente é diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH-UFSCar) e coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar).


Não se trata somente do passado a ser preservado, isto é como se arvoraria se próprio da finalidade do ensino de História, mas de uma possibilidade de outra inscrição em torno de uma modalidade de ensino e de aprendizagem, como se identifica na educação das relações étnico-raciais e ensino de história afro-brasileira e africana.

É com esse intento que, neste modulo serão abordados alguns aspectos relativos a estudos sobre a história da África e afro-brasileira. Em 2024, ao celebramos duas décadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana (DCNERER), publicadas após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos relativos às relações étnico-raciais brasileiras e o ensino da História afro-brasileira e africana nos currículos da educação brasileira. Ainda em 2024 testemunhamos o lançamento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Assim, esse nesse módulo abordaremos os seguintes temas: 1. Memória e História; 2. História afro-brasileira como história brasileira: arte, vida e Senciência.

Para saber mais...

● VIDEOCONFERÊNCIA





APRESENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE,
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)

📅 17 de setembro 🕒 15h (horário de Brasília)

convivaeducacao.org.br/videoconferencia

📺 Retransmissão no canal do MEC no YouTube

Realização:   Apoio:   

Ministério da Educação. #MECAoVivo. Apresentação da Política Nacional de Equidade – Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4Mc8QvcxEk> Acesso em: 28 fev. 2026.

2. Desenvolvimento

Memória e História

O historiador haitiano Michel Trouillot afirmou, no livro *Silenciando o Passado: poder e a produção da história*, que as narrativas são "evocadas como ilustrações ou, no melhor dos casos, decifradas como textos, mas o processo de sua produção raramente constitui o objeto de estudo." (TROUILLOT, 2006 [1995], 38). Desse modo, o autor nos lança ao presente:

Estamos de volta ao presente do qual imaginávamos poder escapar após a morte do último homem. É de dentro desse presente que sobreviventes, atores e outros narradores estão a nos perguntar: para quê? O sentido da história também está em seu propósito. (TROUILLOT, 2016, p. 212).

Achille Mbembe (2020, p. 2) pontuou que "dominação deve se inscrever não somente sobre os corpos dos sujeitos, mas também deixar marcas sobre o espaço que habitam, bem como traços indelévels no seu imaginário." Em suas reflexões sobre a sala de aula, bell hooks (2023) afirmou que "não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar [...] Muitas vezes a experiência entra na sala de aula a partir da memória."

O estabelecimento da educação das relações étnico-raciais como campo de pensamento intelectual sobre práticas pedagógicas e teorias de educação, ressoam de inúmeras iniciativas as quais responderam a atuação política do movimento negro. (GONÇALVES; SILVA, 2000). Ou seja, a educação sempre foi uma pauta das pessoas negras que, desde o período da colonização e da escravização, exigiam e se articulavam para ter acesso à educação. Tal forma de agenciamento levou ao caráter de constituição pedagógica do movimento negro, como afirma Nilma Lino Gomes (2017).

Assim, o movimento negro possui uma história de longa duração de criação pedagógica e ensino de proposições de formação educacional, tais como as escolas quilombolas, com uma educação quilombola, os projetos de alfabetização como os da Frente Negra Brasileira (FNB), das escolas de samba ou grupos das religiosidades de matriz africana ou ainda as propostas de cursos de aperfeiçoamento profissional, como os do Teatro Experimental do Negro (TEN) guardam um histórico de atuação e de iniciativas inovadoras na educação das relações étnico-raciais.

Tais experiências são significativas para a compreensão das trajetórias educacionais e escolares da educação brasileira, bem como de um longo caminho no qual a memória foi sendo construída como espaço fundamental para a constituição humana. A compilação dessas experiências diversas de escolarização elaboradas pela população negra, compõem o campo da história da educação, sob outra perspectiva, na medida em que se enriquece com as proposições plurais e populares de cunho brasileiro. Desse modo, identifica-se uma "história da educação popular de matriz afro-brasileira." (ROMÃO, 2008).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996) ressalta que a busca por fontes genuínas nas africanidades brasileiras é fundamental no ensino da disciplina, o que requer a mudança nos currículos, estabelecido assim, um processo de "ensinar-aprender-ensinar."

Para saber mais...

ADOROCINEMA. *Master* [Fantasma do passado] (2022). Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-279016/> Acesso em: 27 fev. 2026.

Diallo (2022, tradução nossa) afirma que "eu não necessariamente conectaria este filme a nenhum tipo de tendência recente, mas sim como parte de uma linhagem de terror de longa data."

África Global: novas premissas epistemológicas da História da África

Quando nos referimos a pessoas negras e indígenas, o processo de transformação/conversão dos grupos anteriormente identificados como bantus, haussás, malês, iorubás, tupinambás, aymarás, baniwa entre outros, obedecia a uma lógica na qual esses processos foram pautados na colonização e consequentemente estereotipados, agrupados nas concepções racializadas de "pretos" e "índios". Esse forma de ação, se deu de forma integrada tendo como centralidade a linguagem.

Alçado entre os séculos XVIII e XIX, o debate sobre raça como elemento de categorização humana, foi aplicado em duas funções historicamente constituídas ao termo: no século XVIII para denotavam a concepção de linhagem, um modo de caracterizar um grupo; e, no século XIX, passava a se referir a uma identificação de povo. É nesse momento que torna-se um conceito chave na construção da ideia de Estado-nação. Desse modo, a ideia de raça passou a ser empregada como uma categoria taxonômica com a qual a classificação dos agrupamentos humanos e as relações de poder eram efetivadas por meio da definição do pertencimento a um grupo racialmente identificável.

Cabe destacar, porém um entendimento fundamental: a história do continente africano não começa com a escravidão e nem com a colonização! Essa ênfase é importante, pois muitas vezes sejam nas práticas ou projetos pedagógicos há uma forma de ensino que estagna e limita a compreensão da África nesses dois acontecimentos históricos.

Deve-se considerar assim: a escravidão e a colonização são acontecimentos históricos da história da humanidade que devem ser sim lembrados, mas que não limitam a experiência das pessoas negras. Como parte da humanidade, compõem uma experiência de "terror racial", algo que tem sido desenvolvido em textos teóricos e nas artes. Especialmente neste último campo, as artes têm sido uma ferramenta de produção e de tradução da experiência racial.

Para saber mais...

WALKER, Sheila S. *Rostos familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global*. Documentário, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g1BceeLjIRo>
Acesso em: 27 fev. 2026.

WALKER, Sheila S. "Precisamos repensar a escravidão, porque o que aprendemos nos livros são mentiras". Entrevista publicada em *Geledés no Debate*, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/precisamos-repensar-a-escravidao-porque-o-que-aprendemos-nos-livros-sao-mentiras/>
Acesso em: 27 fev. 2026.

O uso contemporâneo do termo África Global refere-se a uma construção teórica, epistemológica e metodológica que busca compreender a presença, a circulação e a recriação de matrizes africanas de pensamento, cultura e organização social em diferentes espaços do mundo. Não se trata apenas de uma categoria geográfica ou demográfica, mas de uma chave interpretativa que articula história, diáspora, memória e produção simbólica a partir de uma perspectiva centrada na agência africana e afrodescendente.

A noção de África Global desloca o olhar tradicional, frequentemente eurocêntrico, ao reconhecer que saberes, cosmologias, estéticas, tecnologias sociais, práticas religiosas, formas de resistência e modos de organização comunitária derivados de matrizes africanas foram e continuam sendo constitutivos de múltiplas sociedades. Assim, o conceito enfatiza conexões transnacionais e intercontinentais que atravessam o Atlântico e outros circuitos diaspóricos, evidenciando continuidades culturais, reinvenções identitárias e processos de hibridização.

Do ponto de vista metodológico, África Global propõe uma abordagem interdisciplinar que integra história, antropologia, estudos culturais, educação e teoria pós-colonial, entre outros campos, para analisar como essas matrizes são preservadas, transformadas e recontextualizadas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que reconhece a matriz africana não como resquício do passado, mas como fundamento dinâmico de produção intelectual, estética, política e pedagógica no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o conceito contribui para reconfigurar narrativas históricas, tensionar hierarquias epistemológicas e fortalecer projetos educativos comprometidos com a valorização da diversidade, da memória diaspórica e da justiça racial.

Para saber mais...

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O projeto de "Africanidade global" para uma escrita da história da diáspora africana. *Cadernos Cenpec*, v. 9, p. 129-152, 2019. Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/pesquisa/educacao-e-equidade-racial> Acesso em: 27 fev. 2026.

Vídeo – Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente
MACHADO, Carlos (Org.). *Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. *YouTube*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n9RV-SATIGEO> Acesso em: 27 fev. 2026.

História afro-brasileira como história brasileira: arte, vida e senciência

'Eu penso, então eu existo', escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre *alguma coisa*. O Negro-africano poderia dizer: 'Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou.' Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento.

Leopold Sédar Senghor

Uma dimensão fundamental para pensar a história afro-brasileira e Africana é a dimensão de herança, como nos traços estabelecidos na relação com a ancestralidade. Kabengele Munanga aponta que a ancestralidade apresenta-se em várias culturas africanas atrelada ao tempo e à memória das pessoas do passado "então é um conjunto de relações, de interrelações entre os vivos e os mortos, e a ancestralidade é muito importante porque é o fundador de tudo." (MUNANGA; 2010, p. 201).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História Afro-brasileira e Africana fomentaram um longo processo de elaboração teórica em torno da educação das relações étnico-raciais. Abarcando os dois conceitos fundamentais no campo dos estudos de educação das relações étnico-raciais, raça e etnia, esses passam a ser ressignificados para a efetivação de seu ensino.

O conceito de *senciência* refere-se à capacidade de sentir de maneira consciente, isto é, de experimentar sensações, emoções e percepções com intencionalidade e reflexividade. No campo filosófico e antropológico, a *senciência* ultrapassa a mera resposta fisiológica a estímulos, implicando uma dimensão integrada entre sensibilidade, consciência e produção de sentido.

Nesse horizonte interpretativo, quando Léopold Sédar Senghor (1964) afirma que "dançar é sentir o outro", ele não se refere apenas a um gesto estético ou performático, mas a uma forma de conhecimento. O ato de dançar constitui, em sua perspectiva, uma experiência relacional e sensível que produz compreensão do mundo por meio do corpo. Trata-se de uma epistemologia fundada na experiência encarnada, na qual o sentir não é inferior ao pensar, mas constitui modalidade legítima de conhecimento.

Essa concepção aponta para uma força motriz que integra pensamento e corporeidade, superando a cisão cartesiana entre mente e corpo consolidada na tradição filosófica ocidental eurocêntrica. Diferentemente da lógica dualista que hierarquiza razão e sensibilidade, a matriz africana de pensamento – tal como interpretada por Senghor – concebe o ser humano de maneira integral, em que corpo, emoção, intelecto e espiritualidade compõem uma unidade indissociável.

Assim, a *senciência*, nesse contexto, não é apenas capacidade sensorial, mas princípio ontológico e epistemológico: uma forma de conhecer que emerge da experiência vivida, do ritmo, do movimento e da relação com o outro. Trata-se de uma racionalidade sensível que desafia paradigmas hegemônicos e amplia as possibilidades de compreensão da produção de conhecimento nas culturas africanas e afro-diaspóricas.

Reflexões...

"A novidade é continuar trabalhando, agir como sempre, reclamar como sempre e agir como nunca." Sérgio Vaz

Essa declaração foi feita em entrevista ao portal Brasil de Fato RS, em que o poeta discorre sobre a luta cotidiana pela poesia, cultura e educação nas periferias, enfatizando a persistência frente às adversidades.

VAZ, Sérgio. Entrevista: "A novidade é continuar trabalhando, agir como sempre, reclamar como sempre e agir como nunca". Brasil de Fato. Porto Alegre, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/10/a-literatura-nao-e-mais-o-pao-do-pri-vil%C3%A9gio-nos-conseguimos-dessacraliza-la-afirma-vaz/> Acesso em: 27 fev. 2026.

"Aqueles que antigamente caminhavam nas trevas cantavam canções – Sorrow Songs –, pois sentiam-se exaustos em seus corações. E assim, diante de cada pensamento que escrevi neste livro, coloquei uma frase musical, a presença de um eco dessas singulares canções antigas nas quais a alma do escravo negro falava aos homens..." W. E. B. Du Bois

Essa passagem refere-se ao ensaio "Of the Sorrow Songs", do livro *The Souls of Black Folk*, de W. E. B. Du Bois, no qual o autor destaca a importância das sorrow songs ("canções de dor") – as músicas espirituais criadas pelos afro-descendentes escravizados como expressão estética e espiritual de sofrimento, resistência e esperança.

DU BOIS, W. E. B. *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. Chicago: A. C. McClurg & Co., 1903.

3. Reflexão e ação

Proposta 1

Figura 1 – MOTTA, Zezé. *Senhora Liberdade*. Composição de Wilson Moreira e Nei Lopes, 1979. [Gravação musical].



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Cl1cBnnHqk> Acesso em: 27 fev. 2026.

Na música “Senhora Liberdade”, interpretada por Zezé Motta em 1979 e composta por Wilson Moreira e Nei Lopes, o verso “Ahh senhora Liberdade, abre as asas sobre mim” expressa poeticamente as formas de liberdade ainda negadas a muitos povos, em especial aos povos da diáspora africana, articulando resistência cultural e aspirações por emancipação social e política.

Em 2019, a Estação Primeira de Mangueira marcou de forma contundente a história do carnaval brasileiro ao apresentar, no Carnaval do Rio de Janeiro, o enredo “História para ninar gente grande”. A proposta do desfile consistiu em problematizar a narrativa oficial da história do Brasil, trazendo à cena sujeitos historicamente silenciados – povos indígenas, população negra, mulheres, lideranças populares e personagens invisibilizados pelos livros didáticos tradicionais.

Figura 2 – Fotos do desfile da Estação Primeira de Mangueira, em 2019.



Fonte: O Globo.

Com samba-enredo de autoria de Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda, e interpretado por Wantuir, a obra tensiona a ideia de "descobrimento", denuncia a violência colonial e reivindica uma releitura crítica do processo de formação nacional. Versos como "A história que a história não conta" e "Tem mais invasão do que descobrimento" explicitam a crítica à historiografia eurocentrada, enquanto referências a Dandara, Luísa Mahin, Marielle Franco e aos malês afirmam protagonismos negros e populares na construção do país.

O enredo propôs, assim, uma pedagogia pública da memória, convertendo o espaço carnavalesco em arena de disputa simbólica sobre identidade, pertencimento e justiça histórica. Ao afirmar que "o teu nome é Dandara" e que "a liberdade é um dragão no mar de Aracati", o samba reinscreve a liberdade como conquista coletiva e permanente, e não como concessão institucional.

Histórias para ninar gente grande

Brasil, meu nego Deixa eu te contar A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar Na luta é que a gente se encontra	Não veio do céu Nem das mãos de Isabel A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Brasil, meu denço A mangueira chegou Com versos que o livro apagou Desde 1500 Tem mais invasão do que descobrimento Tem sangue retinto pisado Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos Eu quero um país que não está no retrato Brasil, o teu nome é Dandara Tua cara é de cariri	Salve os caboclos de julho Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês Mangueira, tira a poeira dos porões Ô, abre alas pros teus heróis de barracões Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões São verde-e-rosa as multidões

Após a leitura das letras e a escuta das músicas trabalhadas em aula, reflita sobre os diferentes sentidos de liberdade expressos nas composições.

1. Como as músicas abordam a memória e a história?
2. Há menção a sujeitos historicamente silenciados?
3. De que forma a música pode contribuir para a construção de uma consciência histórica e social?

Finalize a atividade produzindo um pequeno texto (de 10 a 15 linhas) articulando os sentidos de liberdade, memória e história identificados nas músicas, relacionando-os ao contexto social brasileiro.

Proposta 2

Em 2024, a professora Sueli Santana, docente da Escola Rural Boa União, em Camaçari (região metropolitana de Salvador), foi vítima de apedrejamento dentro da sala de aula após ministrar conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Segundo relato divulgado pela imprensa, a professora também teria sido impedida de utilizar o livro ABC dos Povos Afro-brasileiros, em razão de reclamações apresentadas por familiares de estudantes.

O caso evidencia uma situação grave que envolve violência física, intolerância religiosa, racismo estrutural e tentativa de censura curricular. Além de representar ataque à integridade da docente, o episódio atinge princípios constitucionais da educação pública, como a laicidade do Estado, a liberdade de cátedra e o cumprimento da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

[G1 BAHIA. Professora denuncia ter sido apedrejada por alunos após aula sobre cultura afro-brasileira na Bahia. *G1*, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/11/26/intolerancia-religiosa-bahia.ghtml> Acesso em: 15 set. 2025.]

Diante desse cenário, apresente um texto de 15 a 20 linhas encaminhamento que deveria ocorrer em três níveis articulados (pedagógico, institucional e comunitário) na escola.

Proposta 3

Em 1987, imortalizada na voz de Margareth Menezes e marcada pelas batidas do Olodum, a canção "Faraó – Divindade do Egito", composta por Luciano Gomes, tornou-se um marco cultural ao integrar o primeiro álbum de samba-reggae do mundo. A música apresenta elementos da mitologia e da história do Egito Antigo, evocando figuras como Osíris, Ísis, Hórus, Set, Nut, Tutancâmon e Akhenaton, além de referências às pirâmides de Gizé.

Ao articular esses elementos com o contexto do Pelourinho e com a afirmação da identidade negra no Brasil, a canção estabelece uma ponte simbólica entre a África ancestral e a diáspora africana. Mais do que uma narrativa mítica, a música atua como instrumento de valorização cultural, reconstrução da memória histórica e afirmação política.

Faraó Divindade do Egito

Olodum

Deuses, divindade infinita do universo	Cadê?
Predominante esquema mitológico	Tutancâmon
A ênfase do espírito original, Shu	Ei, Gizé
Formará no Éden um novo cósmico	Akhaenaton
A Emersão	Ei, Gizé
Nem Osíris sabe como aconteceu	Tutancâmon
A Emersão	Ei, Gizé
Nem Osíris sabe como aconteceu	Akhaenaton
A Ordem ou submissão do olho seu	Eu falei Faraó
Transformou-se na verdadeira	Ê, Faraó
humanidade	É, eu clamo Olodum Pelourinho
Epopéia	Ê, Faraó
Do código de Gerbi	É Pirâmide, a base do Egito
Eu falei Nut	Ê, Faraó
E Nut gerou as estrelas	É, eu clamo Olodum Pelourinho
Osíris proclamou matrimônio com Ísis	Ê, Faraó
E o mau Set, irado, o assassinou e impera	É que mara, mara, mara maravilha, ê!
Hórus levando avante a vingança do pai	Egito, Egito, ê!
Derrotando o império do mau Set	É que mara, mara, mara maravilha, ê!
É o grito da vitória que nos satisfaz	Egito, Egito, ê!

Faraó, ó, ó, ó!
Faraó, ó, ó, ó!
Pelourinho
Uma pequena comunidade
Que porém Olodum unira
Em laço de confraternidade
Despertai-vos para a cultura Egípcia
no Brasil
Em vez de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutancâmon
E nas cabeças, enchem-se de liberdade
O povo negro pede igualdade
Deixando de lado as separações
Cadê?
Tutancâmon
Ei, Gizé
Akhaenaton
Ei, Gizé

Tutancâmon
Ei, Gizé
Akhaenaton
Eu falei Faraó
Ê, Faraó
É, eu clamo Olodum Pelourinho
Ê, Faraó
É Pirâmide, a base do Egito
Ê, Faraó
É, eu clamo Olodum Pelourinho
Ê, Faraó
É que mara, mara, mara maravilha, ê!
Egito, Egito, ê!
É que mara, mara, mara maravilha, ê!
Egito, Egito, ê!
Faraó, ó, ó, ó!
Faraó, ó, ó, ó!

Durante muito tempo, diante da ausência ou da abordagem superficial da história africana nos currículos escolares, a música desempenhou papel fundamental na transmissão de saberes, memórias e referências culturais afro-brasileiras. Nesse sentido, reflita:

De que maneira a música pode funcionar como instrumento de ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira? Como a canção "Faraó" contribui para a construção de identidade, consciência histórica e valorização da ancestralidade negra no Brasil?

Referências

- ADOROCINEMA. *Master* (Fantasma do passado). 2022. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-279016/> Acesso em: 27 fev. 2026.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*: Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O projeto de "Africanidade global" para uma escrita da história da diáspora africana. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 9, p. 129-152, 2019. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/pesquisa/educacao-e-equidade-racial> Acesso em: 27 fev. 2026.
- DIALLO, K. (2022). *Entrevista sobre o filme Master*. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/> Acesso em: 27 fev. 2026.
- DU BOIS, W. E. B. *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. Chicago: A. C. McClurg & Co., 1903.
- G1 BAHIA. Professora denuncia ter sido apedrejada por alunos após aula sobre cultura afro-brasileira na Bahia. *G1*, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/11/26/intolerancia-religiosa-bahia.ghtml> Acesso em: 15 set. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2023.
- MACHADO, Carlos (Org.). *Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. Vídeo. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n9RVSATIGE0> Acesso em: 27 fev. 2026.

- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n. 1 edições, 2018.
- MOTTA, Zezé. *Senhora Liberdade*. Composição: Wilson Moreira; Nei Lopes. 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Cl1cBnnHqk> Acesso em: 27 fev. 2026.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ROMÃO, Jeruse. História da educação popular de matriz afro-brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *Educação, africanidades e relações raciais*. Florianópolis: Atilênde, 2008.
- SENGHOR, Léopold Sédar. *Liberté I: Négritude et humanisme*. Paris: Seuil, 1964.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016. (Original publicado em 1995).
- VAZ, Sérgio. Entrevista: "A novidade é continuar trabalhando, agir como sempre, reclamar como sempre e agir como nunca". *Brasil de Fato RS*, Porto Alegre, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/10/a-literatura-nao-e-mais-o-pao-do-privil%C3%A9gio-nos-conseguimos-dessacraliza-la-afirma-vaz/> Acesso em: 27 fev. 2026.
- WALKER, Sheila S. *Rostos familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global*. Documentário, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g1BceeLjRo> Acesso em: 27 fev. 2026.
- WALKER, Sheila S. "Precisamos repensar a escravidão, porque o que aprendemos nos livros são mentiras". *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/precisamos-repensar-a-escravidao-porque-o-que-aprendemos-nos-livros-sao-mentiras/> Acesso em: 27 fev. 2026.

História e Cultura Afro-brasileira

Róbson Pereira da Silva¹

1. Primeiras palavras

O presente módulo, o quinto do Curso de Aperfeiçoamento em EREER, está alinhado com a centralidade da contribuição da Lei n. 10.639/2003, no que tange a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” – o objeto da lei e ponto fulcral deste módulo. Quando nos referimos a essa dimensão voltada para uma Educação que considere as relações étnico-raciais, estamos falando da luta e de uma conquista histórica de agentes dos movimentos sociais negros voltados para as questões da equidade racial. Inclusive, esses agentes indicaram a necessidade de atenção para as relações de ensino e aprendizagem que considerem a dimensão das problemáticas existentes entre brancos e negros, sendo lícito dizer que essa perspectiva combate uma hierarquia socialmente construída de saberes que destituíram ontológica e epistemologicamente as contribuições entre uma raça em relação a outra, o que poderíamos chamar de epistemicídio.

No campo de luta do qual se desdobrou o marco legal supracitado, podemos destacar as atuações do movimento negro educador, e seus anseios para o reconhecimento das contribuições da população negra na formação da cultura e da sociedade brasileira. Assim, esse percurso histórico do marco legal implica em uma estratégia política e educacional de combate à discriminação e a superação do racismo na escola e sociedade.

1 Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar).

No tocante ao que significa a cultura afro-brasileira, estamos falando de uma cultura plural marcada por um hífen, o que contraria a possibilidade de um modelo unicultural e homogêneo. Esse pequeno traço horizontal aponta, na dinâmica cultural das relações étnico-raciais, para a junção de duas culturas desenvolvidas a partir de povos encruzilhados por relações de poder marcadas pela raça. Dessa feita, trata-se da junção historicamente produzida por processos de deslocamento e circulação, fruto de tensões, fusões, diálogos, conflitos e convergências provocadas pela diáspora forçada pela empresa colonial escravocrata europeia em outros continentes, a partir do século XVI. Nesse sentido, aqui concordamos com a intelectual feminista negra, Audre Lorde (2020, p. 125), quando olha para essa dimensão de culturas hifenizadas, como a afro-brasileira, a afro-americana e a afro-alemã, e diz sobre o prisma da autoafirmação da negritude:

Somos esse povo hifenizado da diáspora cujas identidades autodefinidas não são mais segredo vergonhoso em nossos países de origem; em vez disso, são declarações de força e de solidariedade. Somos uma frente cada vez mais unida sobre a qual o mundo ainda não ouviu falar.

Essa demarcação cultural hifenizada com o prefixo "afro" aponta para construção de uma cultura diversa, mobilizada por práticas plurais e delimitada pelas diferenças e alteridades, considerando a importância das contribuições dos povos, civilizações e experiências produzidas a partir de vínculos com o continente africano. Nesse sentido, o estudo da história e cultura afro-brasileira se destina a romper com o silenciamento produzido com os intentos de apagamento da contribuição africana e afrobrasileira em todos os aspectos da vida social, política, religiosa, científica e cultural da formação do Brasil. Como indicam Consentino e Juvenal (2013, p. 180), estamos tratando de histórias cruzadas que se manifestam de formas ressignificadas e por processos de continuidade das relações históricas vividas, pensadas e experienciadas entre africanos e brasileiros, ou seja, refere-se as sobrevivências culturais africanas no Brasil.

Movimento Negro

O movimento negro brasileiro é uma força social de luta histórica contra o racismo e pela promoção da equidade racial no Brasil, considerando a raça como um marcador social relevante. Embora possamos considerar as atividades abolicionistas do século XIX, como uma força ancestral desse movimento social, ele surgiu com mais força no século XX, mais próximo da forma que conhecemos hoje, especialmente, a partir da década de 1930, com a criação de entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB).

Décadas depois, com o enfraquecimento da ditadura militar, o movimento negro brasileiro, a partir de 1978, reorganizou-se com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), combinando a denúncia de práticas racistas com novas demandas sociais, como educação, saúde e mercado de trabalho. A partir da Constituição de 1988, conquistaram-se direitos importantes, como a criminalização do racismo. Nos anos 2000, políticas de ações afirmativas, como as cotas nas universidades, foram inovadoras. O movimento tem se dedicado a promover a conscientização sobre a importância da diversidade e a contribuição da cultura afro-brasileira para uma sociedade antirracista.

Em *Movimento negro educador*, Nilma Lino Gomes define o que podemos considerar como movimento negro na atualidade:

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

[GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Vozes, 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em: 25 jan. 2025.]

Movimento negro educador: o conhecimento produzido na luta social – uma concepção de saber antirracista

O movimento negro educa? Sobre isso a intelectual negra, Nilma Lino Gomes, afirma:

"O movimento negro nos reeduca sim, o movimento negro é um educador e ele é um educador que reeduca a si mesmo, reeduca a sociedade, o Estado, a educação, seja a educação básica, seja o ensino superior. E nesse processo de reeducação todos nós, negros, brancos, indígenas, de qualquer grupo e pertencimento étnico racial, apreendemos. Apreendemos sobre as relações raciais no Brasil, aprendemos mais sobre nós mesmos, país Brasil, aprendemos sobre a nossa ancestralidade africana e como ela se dá. E ela é recriada e ressignificada no Brasil ao longo de todo esse nosso processo histórico. Nós também somos reeducados nessa luta que o movimento negro constrói na sociedade brasileira, a entender quão perverso é o racismo e quão perverso é o tipo de racismo que se instalou historicamente na sociedade brasileira e contra o qual hoje nós construímos políticas de superação do racismo e políticas de igualdade racial. Eu costumo sempre enfatizar que esse tipo de racismo que se construiu no Brasil é diferente de outros que se construíram no resto do mundo, porque aqui é um racismo que abarca, ele carrega dentro de si uma ambiguidade. O que é essa ambiguidade? É a capacidade que ele tem de se afirmar pela sua própria negação."

[EDITORA MODERNA. *Live: Movimento negro educador*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFCYRTXOa2E> Acesso em: 11 fev. 2025.]

A partir disso, neste módulo, vamos abordar os seguintes temas sobre a história e cultura afro-brasileira: as relações África-Brasil no contexto do Atlântico Sul; a história e historiografia da escravidão e resistência afro-brasileira no Brasil; a história dos quilombos no Brasil; as manifestações políticas, culturais e religiosas afro-brasileiras; a desconstrução do mito da democracia racial e os movimentos negros no Brasil contemporâneo.

2. Desenvolvimento

África-Brasil no contexto do Atlântico Sul

A relação entre África e Brasil, no contexto do Atlântico Sul, pode ser compreendida através do conceito de “transatlanticidade” proposto pela historiadora Beatriz Nascimento. Esse conceito destaca a ideia de que, apesar da descontinuidade histórica provocada pela escravidão e pela colonização, existe um contínuo de memórias e experiências compartilhadas entre povos colonizadores e colonizados e, por conseguinte, temos os desdobramentos das práticas de colonialidade do poder, saber e do ser. O Atlântico atua não apenas como um espaço físico, mas como uma interface que possibilita encontros e desencontros culturais, apresentando o oceano como uma espécie de mídia (meio).

Para Nascimento (2022, p. 86), isso significa observar “o mar Atlântico como um vetor, um meio (mídia) entre os povos da Europa, da África e da América.” Foi nesse espaço-tempo, o da diáspora africana, ocorrida entre os séculos XVI e XIX, que se desenvolveu sob a força da colonização. Durante esse período, milhões de africanos foram obrigados a deixar suas terras de origem, dinastias, civilizações, sendo trazidos para as Américas por meio do comércio transatlântico de escravos. No Brasil, esse deslocamento migratório forçado resultou na formação de diversas “nações” africanas, sendo elas estabelecidas a partir de classificações atribuídas pelos europeus que, muitas vezes, desconsideraram as dinâmicas próprias dessas culturas. Foi por esse processo que os brasileiros se tornaram afrodescendentes, bem como afetados por processos de miscigenação desenvolvido a partir destes contatos entre culturas marcadas por diferenças raciais.

Desde os primeiros contatos com a África, os europeus passaram a identificar os africanos com termos genéricos, como “negro da Guiné”. Essa nomenclatura estava diretamente ligada à estratégia de organização do comércio de escravos,

que inicialmente se concentrava na costa africana ocidental. Com o passar do tempo e a intensificação do tráfico, os europeus conseguiram identificar e classificar os diferentes grupos africanos, que passaram a ser denominados "nações". Entre as principais nações trazidas ao Brasil, destacam-se: minas, angolas, moçambiques, jejes, cassanges, cabindas, benguelas. Segundo Regiane Augusto Mattos (2022), os africanos trazidos para o Brasil durante o comércio transatlântico de escravos foram frequentemente identificados não pelo seu pertencimento étnico, mas sim pelos nomes dos portos de embarque de onde partiram. Essa prática reflete uma estratégia de categorização imposta pelos europeus, que desconsiderava a rica diversidade étnica do continente africano. Um exemplo dessa nomenclatura é o grupo conhecido como Mina, constituído de negros, de diversas partes da África, que partiam do Forte de São Jorge da Mina em Gana, no litoral da África Ocidental, rumo ao trabalho escravo nas Américas.

Figura 1 – Mapa com as rotas marítimas para o tráfico de pessoas escravizadas entre Brasil e África, apontando as principais cidades envolvidas.



Fonte: CECIERJ

Na perspectiva de Mattos, essa tendência de identificação por regiões e portos de embarque foi comum em relação a muitos outros grupos africanos, contribuindo para a formação de estereótipos e para a perpetuação da ideia de homogeneidade entre os diversos grupos étnicos africanos envolvidos no tráfico de escravos. Essa prática também implicava uma negação das complexidades e das histórias individuais de cada um desses povos, que foram radicalmente alteradas pela diáspora forçada. Segundo Consentino e Juvenal (2013, p. 176), os grupos étnicos trazidos para o Brasil foram identificados a partir de critérios etnolinguístico:

Tronco linguístico	Grupos/Nação	Local
Bantu	Benguela, Cabinda, Rebola, Quiloa	Angola, República Democrática do Congo e República do Congo.
Nagô	Kétu, Egbado, Egba	Nigéria e Benim
Jejê	Fons, Ashanti, Ewés, Mina	Costa do Marfim, Nigéria, Togo, Benin, Gana, entre outras regiões.

Para saber mais...

Vídeo – Ancestralidade Africana

CURTA HISTÓRIA. *Ancestralidade Africana*. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KXbtRmoEKQE> Acesso em: 15 fev. 2025.

Vídeo – As “nações” dos escravos africanos no Brasil

CURTA HISTÓRIA. *As “nações” dos escravos africanos no Brasil*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cByfvEIVs0> Acesso em: 15 fev. 2025.

Os africanos trazidos para o Brasil pela rota transatlântica vinham de três regiões geográficas: África Ocidental, África Centro-Ocidental, África Meridional.

Conforme Gomes e Munanga (2006, p. 20), segue o desenho dos povos e regiões geográficas em África:

- 1. África Ocidental**, de onde foram trazidos homens e mulheres do Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné, Camarões;
- 2. África Centro-Ocidental**, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (antigo Zaire), República Centro-Africana;

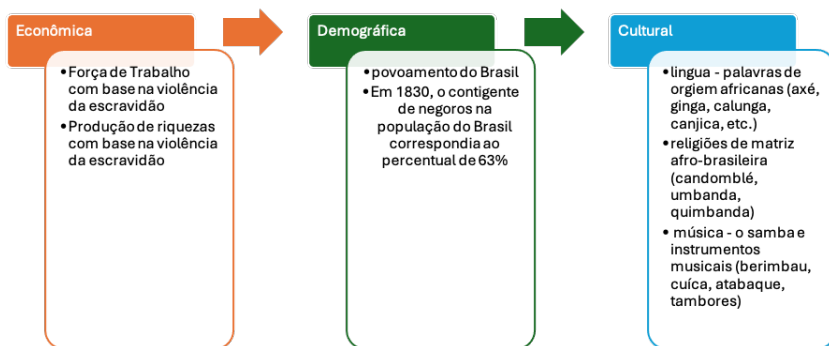
3. África Meridional (Austral), envolvendo povos de Moçambique, da África do Sul e da Namíbia.

Segundo Juvenal e Consentino (2013, p. 176), pesquisas históricas apontam para o contingente de aproximadamente 4 milhões de pessoas negras foram trazidas, violentamente, para fins de trabalho escravo.

Figura 2. Contribuições dos povos afro diaspóricos no Brasil.

AFRICANOS DESEMBARCADOS NO BRASIL			
Período	Nº	Período	Nº
1551-1575	10.000	1781-1790	181.200
1576-1600	40.000	1791-1800	233.600
1601-1625	150.000	1801-1810	241.300
1626-1650	50.000	1811-1820	327.700
1651-1675	185.000	1821-1830	431.400
1676-1700	175.000	1831-1840	334.300
1701-1720	292.700	1841-1850	378.400
1721-1740	312.400	1851-1860	6.400
1741-1760	354.500	1861-1870	-
1761-1780	325.900	Total	4.029.800

Fonte: Alencastro, Luiz Felipe. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 69.



Fonte: *Negro no Brasil* (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 21-22).

Para saber mais...

Entrevista sobre questões geopolíticas envolvendo a África e o Brasil. Essa conversa foi realizada por Rafael Sanzio, professor do departamento de Geografia da UnB, e Luiz Felipe Alencastro, autor do livro *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*.

Vídeo – Diálogos: O Brasil construído por negros

UNBTV. *Diálogos: O Brasil construído por negros*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SeeAlwhfNGU> Acesso em: 20 fev. 2025.

A história e historiografia da escravidão e resistência afro-brasileira no Brasil

A partir do contexto colonial, a prática da escravidão no Brasil se desenvolveu por meio do interesse pela exploração e o aumento de acúmulo de riquezas, destacando também que ocorreu processos e tentativas de escravização de indígenas, de forma compulsória e por procedimentos de troca, especialmente nos processos de extração do pau-brasil. Segundo Gomes e Gomes (2023, p. 130): "No século XVIII, cativo colonial virou sinônimo de africanos diante da pressão demográfica e, fundamentalmente, significava negócio lucrativo do atlântico que envolvia comerciantes europeus e elites coloniais". Isso significa dizer que por mais de trezentos anos (1530-1889), negros escravizados foram responsáveis por grande parte do processo de produção de riquezas.

Entre os séculos XVI e XIX, aproximadamente 10 milhões de pessoas africanas foram retiradas da África de forma violenta e trazidas para as Américas para a configuração de uma rede de exploração e servidão – base da economia colonial. O Brasil foi o país que mais recebeu escravizados, sendo responsável por 46% desse contingente. Dessa forma, a escravidão produziu impactos sociais que estruturaram a construção histórica do Brasil, sobretudo no tocante as divisões sociais, econômicas, políticas e culturais marcadas pela hierarquia racial desenvolvida pela opressão escravocrata. Dessa feita, percebemos que a escravidão foi um negócio capaz de produzir riquezas a partir da desumanização estabelecida por critérios raciais. Esse tipo de negócio se tornou possível pela prática do tráfico de africanos para o Brasil, pelas rotas do Atlântico, atividade iniciada por comerciantes portugueses, com a mobilização intensa de pessoas e de capital.

No Brasil, a escrita da História, enquanto prática acadêmica feita pelos historiadores, muito se debruçou sobre o fenômeno da escravidão da população

afro-diaspórica durante o período colonial e imperial. A historiografia se pauta "na relação que os historiadores têm com o passado." (PALERMO, 2017, p. 326). Então, estamos tratando das formas como os historiadores estudaram e interpretaram a História da Escravidão no Brasil. Essa historiografia foi marcada por diversos momentos.

O primeiro deles está ligado ao interesse de construção investigativa acerca da formação social brasileira, com base na necessidade de fomentar a legitimação do Brasil, enquanto Estado-nação. Gilberto Freyre foi um dos intelectuais responsáveis por essa questão, na década de 1930, sobretudo, na obra *Casa-grande e senzala* (1933). Essa obra buscou analisar as relações sociais constituídas em torno do Engenho, a partir das interações entre brancos e negros, senhores e escravos, casa grande e a senzala, objetivando elucidar o cotidiano que formou a sociedade brasileira. Dessa feita, essa obra de Freyre aponta para a escravidão como fato social no período colonial. O matiz dessa obra busca apresentar uma perspectiva de integração e harmonia entre as raças fincadas no tempo-espaço colonial. Dessa feita, a colonização se dava em três aspectos: miscigenação; latifúndio e escravidão, o que fortaleceu a sociedade patriarcal.

Freyre, nessa obra, buscou falar da sociedade brasileira rompendo e respondendo às interpretações pseudocientíficas baseadas em teorias da hierarquia entre as raças que elegera a cultura africana como inferior. Sobretudo, no século XIX e no começo do século XX, quando pululam teses que prestigiam as teorias evolucionistas que marcavam as existências biológicas das raças e suas classificações morfológicas, e àquelas que consideravam o branqueamento como aposta para a resolução dos problemas sociais brasileiros, como àquelas defendidas por Silvio Romero, Oliveira Viana, Nina Rodrigues e Paulo Prado.

Raça e ciência no século XIX

Antonio Sérgio Guimarães (2023) afirma que aquilo que entendemos por "racismo científico" parte de entendimentos equivocados sobre a questão racial, a fim de justificar as práticas modernas de violência e dominação, em termos considerados "científicos" e não mais religiosos. O racismo científico tratou de subsumir os sujeitos pelas características físicas, biológicas, somáticas e culturais de grupos sociais.

O evolucionismo biológico e o evolucionismo social se desdobram desse pressuposto, como aponta Evenice Chaves (2003, p. 30-31), ao olhar para obra de Nina Rodrigues (médico com olhar antropológico evolucionista social).

Sobre o evolucionismo, a autora tece as seguintes considerações:

"Herbert Spencer (1820-1903) pode ser considerado o dador do racismo científico, a partir de suas elaborações sobre o que denominou de evolucionismo social, quando transplantou, do mundo biológico ao mundo cultural, modelo das tipologias e dos sistemas classificatórios, complementando, a noção de diferenças entre os povos e as sociedades. [...] Spencer (1904 [1862]), ao defender a existência de transformações em todas as sociedades e em todas as espécies, assegurou que, nas raças humanas, nem todas as mudanças implicavam em progresso. Além disso, o autor afirmou que, no processo de evolução social, existia uma luta pela supremacia entre os povos ou entre as pessoas, a qual estabelecia, de forma natural, a superioridade, a persistência do mais forte e a subordinação do mais fraco. [...] Darwin (1974 [1871]), influenciado por aspectos da obra de Spencer, elaborou teorias evolucionistas que demarcavam, naquela época, as noções de superioridade cultural e racial, constitutivas do paradigma vigente. Além disso, Darwin (1974 [1871]) salientou que a análise comparativa entre as raças era indicativa de diferenças entre elas na constituição, na aclimação, na suscetibilidade a determinadas doenças, na capacidade mental e no plano emocional. [...] Darwin, na sua teoria sobre povos e cultura, ignorou totalmente o papel do processo colonizador a que os povos africanos, indianos e indígenas foram submetidos e sua influência nos modos de vida das populações colonizadas. A noção de superioridade cultural perpassou a Antropologia, uma ciência em via de estruturação: o antropólogo inglês Tylor (citado por Thompson, 1990/1998), professor da Universidade de Oxford, publicou, em 1871, a obra *Primitive Culture*, com características oriundas do evolucionismo, afirmando que o confronto entre os elementos de diferentes culturas, a partir da metodologia empregada na biologia, fornece o caráter científico ao estudo antropológico da cultura. Possibilita, também, a reconstrução do processo de desenvolvimento das espécies humanas, com o objetivo de desvendar os elos que as fizeram evoluir da selvageria à vida civilizada."

[CHAVES, Evenice Santos. *Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 8, p. 29-37, 2003.]

Para saber mais...

Vídeo – A entrada das teorias raciais no Brasil

LILI. *A entrada das teorias raciais no Brasil*. Lilia Moritz Schwarcz. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY> Acesso em: 17 fev. 2025.

Vídeo – Racismo Científico

RODRIGO FRANÇA. *Racismo Científico*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ytOZYz5yD0> Acesso em: 17 fev. 2025.

Cabe destacar que, em 1905, o médico e historiador sergipano, Manoel Bonfim também produzia o elogio da miscigenação, especialmente na obra *América Latina- males de origem*, no qual defendia a miscigenação e não se alinhava com as teorias raciais e as teorias da degeneração da raça a partir da miscigenação. Para Bonfim, a miscigenação produziria singularidade da América Latina e não um fator de sua inferioridade. Para o autor, a Europa produziu uma leitura que justificava as suas práticas de dominação colonial calcada na sua pretensa superioridade sobre outras culturas, especialmente, àquelas colocadas sob o seu jugo colonial, como uma espécie de parasitismo. Bonfim, ao contrário de Silvio Romero, indicava que o posicionamento do Brasil enquanto atrasado não seria solucionado pelo embranquecimento da população, mas pelo investimento educacional e a promoção da cidadania para as classes populares. Silvio Romero chamou a interpretação de Bonfim de "reacionarismo negrista e caboclizante contra as raças superiores." (OLIVEIRA, 2015, p. 777).

Segundo Lucia Lippi Oliveira (2015, p. 777), Bonfim "produz um discurso contra a corrente dominante à época e pretende explicar os males da América Latina por meio da exploração das colônias pelas metrópoles". Manuel Bonfim, foi autor de obras, como *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira* (1929); *O Brasil na história: deturpação dos trabalhos, degradação política* (1930); *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira* (1931).

Na esteira do elogio a miscigenação, *Casa-grande e senzala* se destaca. Essa obra de Gilberto Freyre foi escrita sob o impacto da antropologia cultural norte-americana. Freyre buscou ressaltar a importância da cultura negra e africana na formação brasileira de forma positiva. Segundo Palermo (2017, p. 327), a contribuição do sociólogo pernambucano, para a historiografia brasileira, se alicerça no seu intento de posicionar a escravidão "como elemento central e basilar para a interpretação da formação do Brasil". Gilberto Freyre, nessa obra, indica a miscigenação como um fenômeno histórico vinculativo da formação social brasileira. Nesses termos, nas palavras de Freyre, a "história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro." (FREYRE, 2006, p. 44).

Entretanto, miscigenação é vista por Freyre como um mecanismo que opera uma suposta correção das distâncias sociais, sendo a sociedade brasileira, nessa perspectiva, mais marcada por processos de exclusão econômica do que raciais. Ao colocar a miscigenação de forma positivada e como base da formação da

sociedade brasileira, o sociólogo pernambucano romantizou as atividades sexuais forçadas entre senhores e escravos e, por conseguinte, abstraiu as formas violentas pelas quais essas relações foram desenvolvidas. Inclusive, este intelectual não considerou as formas hierárquicas e subordinativas que essas relações colocavam as mulheres, especialmente as mulheres negras escravizadas. Essas abstrações foram produzidas a fim de manter a plasticidade pautada na ideia de equilíbrio entre os antagonismos.

Dessa maneira, essa teoria serviu para diluir a dimensão social, política e cultural da raça na produção do racismo, pela ideia de convivência harmoniosa entre as três raças, que se desdobra na negação do racismo e da discriminação racial no Brasil. Ou seja, trata-se de uma perspectiva antirracista e não antirracista, como constatado por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 31). Essa interpretação sobre o Brasil é muito criticada por conformar uma ideologia pautada na ideia de democracia racial.

Para saber mais...

Videoaula – Casa-grande e senzala – Gilberto Freyre

BRASIL ESCOLA. *Casa-grande e senzala* – Gilberto Freyre. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXLwD92cjpl> Acesso em: 25 fev. 2025.

Obstante a interpretação erotizada e romantizada das relações sociais brasileiras postas por Freyre e seu elogio a miscigenação, na década de 1950, surge outra iniciativa intelectual que se propõe interpretar o Brasil a partir da abordagem estrutural que vincula a raça de forma subordinada à classe, especialmente devido ao seu ancoramento no marxismo. Trata-se da Escola Paulista de Sociologia composta por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa, "tendo sido influenciada por Caio Prado Júnior, ou, pelo menos, contendo em seus trabalhos preocupações similares a este pesquisador." (PALERMO, 2017, p. 330).

Essa escola de pensamento buscou compreender o Brasil, a partir da escravidão, pela ênfase dada a ideia de sistema escravista; "por exemplo, a relação senhor e escravo, o papel do negro e da cultura negra na formação do Brasil, o papel do capitalismo internacional na escravidão brasileira, entre outras." (PALERMO, 2017, p. 331).

Ronaldo Sales (2023, p. 108-109) indica que no começo da década de 1950 Roger Bastide, sociólogo francês no Brasil, participou de uma pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – o Projeto Unesco – sobre relações étnico-raciais no Brasil, visando mostrá-las como uma experiência bem-sucedida no pós-guerra, especialmente pela divulgação internacional da suposta e pretensa harmonia racial presente em nosso país de então. Diante de desafios raciais globais, a Unesco conduziu estudos em várias cidades brasileiras, com Bastide e Florestan Fernandes focando em São Paulo.

Em 1955, Bastide e Fernandes publicaram *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, identificando preconceitos de cor herdados de estruturas oligárquicas e escravocratas, mas também a formação de uma sociedade capitalista urbana que poderia impulsionar movimentos sociais contra a discriminação. Bastide e Fernandes trataram a questão racial como uma consequência das hierarquias de classe. Nos anos 1960, Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), se tornou mais cético quanto à integração dos negros, destacando a marginalização social e a persistência da antiga ordem patrimonial. Ele criticou o "mito da democracia racial", que dificulta o reconhecimento do racismo no Brasil. Essa crítica essa ideologia advém dos estudos que revelaram as relações de preconceito e discriminação presentes no país.

Para saber mais...

Vídeo – A questão racial Florestan Fernandes

DOXA E EPISTEME. *A questão racial Florestan Fernandes*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=89XUqZSoZ8c> Acesso em: 26 fev. 2025.

A Escola Paulista de Sociologia compartilhou preocupações teóricas, uma vez que passou a rivalizar com o paradigma freyreano, propondo uma nova abordagem. (PALERMO, 2017, p. 330; VAINFAS, 1999, p. 9). Uma das principais propostas da Escola foi reinterpretar o papel da escravidão na formação do Brasil, explorando aspectos como a relação entre senhores e escravos, o impacto da cultura negra e o papel do capitalismo internacional na escravidão brasileira. (PALERMO, 2017, p. 331). Durante um período de retorno democrático no Brasil, entre 1945 e 1964, esses sociólogos moldaram uma nova visão historiográfica que confrontou diretamente as ideias de Gilberto Freyre e sua respectiva recepção.

A perspectiva marxista adotada pela Escola Paulista de Sociologia destacou a escravidão como um alicerce no processo de acumulação de capital, sustentada pelo capitalismo comercial global, que visava primordialmente o lucro, através do controle e repressão da mão de obra escrava. (PALERMO, 2017, p. 331-332). Essa visão foi aprofundada por Robert Slenes, que analisou o impacto do sistema econômico sobre os escravos e a marginalização dos homens livres pobres. (PALERMO, 2017, p. 332).

Assim, para Chalhoub e Silva (2009, p. 19), esses estudiosos reuniram evidências que demonstravam que, mesmo com a discriminação denegada, a população negra continuava segregada na sociedade brasileira, permanecendo em condições precárias e enfrentando severas limitações na ascensão social. A contradição entre o mito da democracia racial e a realidade da discriminação contra negros era evidente. O preconceito se manifestava na negação de que houvesse discriminação, perpetuando a subordinação das pessoas negras. Além disso, a herança cultural dos negros, devastada pela violência da escravidão, dificultou ainda mais sua reintegração na ordem social competitiva que emergiu após a abolição.

Nesse contexto, parte da narrativa sociológica e historiográfica sobre a escravidão frequentemente desqualificava os escravizados como sujeitos ativos de suas histórias, retratando-os como seres incapazes de ação autônoma. Isso se analisava através de uma leitura enviesada das fontes históricas, sem considerar os preconceitos e a visão distorcida de viajantes que observaram a sociedade brasileira. A crítica a essa visão tinha como objetivo não apenas destacar a persistência do racismo, mas também reivindicar a importância da cultura política dos trabalhadores e a capacidade dos escravizados de se auto representarem. Chalhoub e Silva (2009) indicam que a historiografia tendeu a colocar o escravo em duas perspectivas, uma, enquanto “coisa” presa a estrutura econômica do sistema escravista, e outra, mais recente, enquanto sujeitos históricos.

Sob o ponto de vista do escravo como sujeito histórico, na década de 1970, durante o cárcere na ditadura militar, Jacob Gorender (2016, p. 13), escreveu a obra *O escravismo colonial*, como uma interpretação sistemática da História do Brasil de forma radical, especialmente, sob a óptica do marxismo:

Gorender concebeu a obra na prisão, no período da ditadura militar. Inicialmente idealizada como um curso de História do Brasil para os companheiros de cela, trazia reflexão inovadora para a formação social brasileira, sobretudo, os aspectos teóricos da transição do escravismo ao capitalismo. Uma importante contribuição para todos que se ocupam em investigar a formação social brasileira impregnada de relações raciais advindas do processo escravocrata. Apresenta, ainda, o trabalhador escravizado como sujeito do processo de trabalho e não simplesmente como "máquina" ou "outro bem de capital.

Ademais, na década de 1980, a partir da chegada da obra do historiador marxista inglês, Edward Palmer Thompson, sobre a formação da classe operária inglesa, historiadores brasileiros, como Silvia Lara, João José Reis, Robert Slenes, Clóvis Moura, Sidney Chaloub, buscaram estudar a escravidão a partir da agência, das práticas e representações dos escravizados, inclusive, considerando seus processos de resistência, as suas visões da liberdade quando essa lhes fora tirada. Sobre isso, Rebecca Scott (apud CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 21) afirma que:

Talvez a característica mais marcante dos trabalhos acadêmicos sobre a escravidão nas últimas décadas tenha sido a forma pela qual romperam com a associação entre subordinação e paralisia ou passividade. [...] Os estudiosos vêm encontrando numerosas maneiras de examinar as iniciativas dos escravos sem desconsiderar a opressão, de explorar a criação de sistemas alternativos de crenças e valores no contexto da tentativa de dominação ideológica, de aprender a reconhecer a comunidade escrava mesmo constatando o esforço contínuo de repressão a algumas de suas características essenciais. Em estudos sobre sociedades pós-emancipação, há um desenvolvimento similar. Descrições monolíticas de situações de dependência e marginalização têm sido superadas por relatos que enfatizam a negociação, a iniciativa e a escolha, embora em circunstâncias de coerção extrema e, com frequência, de violência.

A resistência dos povos escravizados

Na obra *Os quilombos e a rebelião negra*, Clóvis Moura tece as seguintes ponderações sobre a agência dos escravizados:

"O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos "testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo", como quer Fernando Henrique Cardoso, mas, pelo contrário, um componente dinâmico permanente no desgaste do sistema, através de diversas formas, e que atuavam, em vários níveis, no processo do seu desmoronamento. Ver até que ponto essas lutas se estruturaram como força de transformação (direta ou indireta), até onde puderam chegar a influir social, cultural e militarmente e como essa influência se fez sentir na mudança do sistema é estudo que deve ser aprofundado através de vários trabalhos que não desejem ver a escravidão, no caso do Brasil a escravidão negra, como simples fenômeno episódico e que, pelos próprios mecanismos reguladores do sistema colonial, foi substituído pelo trabalho livre. Nesses esquemas o escravo é apresentado como simples componente passivo da dinâmica histórica e social, isto para que se possa estabelecer um conceito de estrutura sem contradições. No entanto, bem outra foi a verdade. O escravo do Brasil nunca foi o elemento passivo como é apresentado. Em que nível ele contribuiu para a dinamização do sistema? A pergunta não é de fácil resposta se somente se procurar ver a sua afirmação no processo de trabalho. No entanto, para nós, é justamente no abandono do trabalho que o escravo dinamiza (por negação) o sistema e se afirmar como sujeito histórico coletivo. Não cabe aqui entrar em detalhes. O que não se pode é continuar vendo o escravo como uma simples besta, assim como era visto pela legislação escravista. Sem uma visão nova, dinâmica, iremos, por analogia, equiparar as conclusões desses sociólogos e historiadores às resoluções das Ordenações do Reino."

[MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Dandara, 2022.]

Para saber mais...

Videoaula – Historiografia brasileira sobre a escravidão

ONHB. Formações: *África e Cultura Afro-Brasileira*. Sílvia Hunold Lara. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AtFw8xuNOMc> Acesso em: 17 fev. 2025.

Vídeo – Flavio Gomes: Historiador e especialista em escravidão

CLUBE DA HISTÓRIA #12. *Flavio Gomes: Historiador e especialista em escravidão*. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QeXN8hO0mZ4> Acesso em: 27 fev. 2025.

A história dos quilombos no Brasil

Quando tratamos de quilombos ou mocambos, estamos nos referindo à forma histórica de núcleos e comunidades de resistência do povo negro no Brasil (SILVA, 1995), sendo um dos primeiros lastros da perspectivação da liberdade diante do contexto escravocrata colonial e pós-abolição. O quilombo é resultante de processos de fuga de escravizados das plantações e que se conglomeravam em comunidades autônomas que praticavam o comércio, a produção agrícola

e interagem com outras esferas da sociedade, fazendo alianças com indígenas, escravos urbanos insubmissos, bandoleiros, comerciantes e pequenos agricultores.

Dessa feita, quilombos são assentamentos de escravizados fugitivos em áreas despovoadas, a partir do século XVII. Os quilombos são e foram um refúgio da liberdade negra, como espaço concentrado na luta pela autonomia e identidade cultural afrocentrada. O cotidiano dos negros nos quilombos indica uma correlação social entre as práticas agrícolas sustentáveis e sua identidade. Cabe salientar que os quilombos não foram fenômenos apenas em terras brasileiras. Fernando Ortiz (apud MOURA, 2021, p. 23) aponta para essa prática de resistência também em Cuba, com os palenques:

Os escravos fugitivos reuniam-se em locais ocultos, montanhosos e de difícil acesso, com o objetivo de se fazerem fortes e viverem livres e independentes, conseguindo, em alguns casos, o estabelecimento de culturas à maneira africana e construir até colônias quando conseguiam unir-se a algumas negras forras cimarrones, o que era frequente. Os escravos, em tal estado de rebeldia, diziam-se apalencados e os seus retiros, palenques.

Principais quilombos e mocambos brasileiros

1. Grão-Pará e Maranhão

- **Quilombos/Mocambos:** Mocambos em áreas de fronteira.
 - **Local:** Região de fronteira entre o Maranhão e o Grão-Pará
 - **Período:** Final do século XVII.
 - **Características:** Contato frequente com escravos, indígenas e estrangeiros das Guianas; alianças matrimoniais com indígenas; focados em atividades como a produção de açúcar, algodão e extrativismo.

2. Rio de Janeiro

- **Quilombo Bacaxá**
 - **Local:** Próximo ao Recôncavo da Guanabara/ alto da Serra da Castelhana.
 - **Período:** Aproximadamente, por volta de 1730.
 - **Características:** Grande número de fugitivos, atacados pelas autoridades.

- **Quilombo Curukango**

- **Local:** Na serra do deitado, região serrana que compreende as cidades de Macaé e Conceição de Macabu
- **Período:** Século XVIII
- **Características:** Liderado pelo Príncipe Moçambicano Carukango; cultivavam milho e feijão.

- **Quilombos em Campos dos Goitacases**

- **Local:** Região Norte do Rio de Janeiro.
- **Período:** Desde o final do século XVII
- **Características:** Roubos e sequestros de mulheres escravas em fazendas, intensificação das fugas entre os séculos XVIII e XIX.

3. São Paulo

- **Mocambo de Mogi-Guaçu**

- **Local:** Mogi-Guaçu
- **Período:** Século XVIII.
- **Características:** Abrigava cerca de 300 pessoas, cultivava produtos para subsistência, atacava fazendas.

4. Bahia

- **Mocambo Buraco do Tatu**

- **Local:** Próximo a Salvador.
- **Período:** Meados do século XVIII.
- **Características:** Base econômica na agricultura, destruído em 1763.

5. Pernambuco

- **Mocambo Catucá (Malunguinho)**

- **Local:** Próximo a Recife.
- **Período:** Criado por volta de 1817, destruído em 1835.
- **Características:** Organização de batuques na mata, subsistência através da agricultura e roubos.

6. Quilombo dos Palmares

- **Local:** Zona da Mata, Alagoas (cerca de 70 km do litoral).
- **Período:** Século XVII, ativo de 1645 a 1694.
- **Características:** Complexa estrutura social e econômica com várias aldeias, cultivo de trabalho, resistência contra expedições militares. Liderado inicialmente por Ganga Zumba e depois por Zumbi.

Fonte: MATOS, 2022, p. 137-144.

Clóvis Moura (2022) afirma que esses espaços de liberdade estavam presentes em praticamente todo o território nacional e surgiram como síntese do contraste entre a escravidão e o desejo de emancipação dos negros. O reconhecimento da importância histórica dos quilombos tem passado por uma revisão, destacando seu papel fundamental na luta contra as condições desumanas enfrentadas pelos escravos.

Moura aponta que os quilombos não eram apenas um projeto de nova ordem social, mas também um meio de desgastar o sistema escravista, através da resistência militar e do recrutamento de escravos de fazendas, ocasionando uma subtração das forças produtivas da classe senhorial. A "quilombagem", portanto, se tornou uma forma primária de resistência, integrada a diversas outras formas de luta, como revoltas organizadas, insurreições e fugas. Moura categoriza as lutas dos escravos em três formas principais: a revolta organizada, exemplificada pelos levantes de negros muçulmanos na Bahia; a insurreição armada, como a ocorrência de Manuel Balaió; e a fuga para o mato, que resultou na formação de quilombos exemplares, como o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, no século XVII. Além dessas, outras formas de resistência existiram, como guerrilhas e o banditismo quilombola, onde indivíduos como Lucas da Feira se tornaram figuras notórias de resistência. Os quilombos, em sua essência, representavam um contínuo esforço de rebeldia e organização entre os escravizados, manifestando-se em múltiplas ações de ataque às fazendas e em confrontos diretos com as autoridades.

A história de figuras como Manuel Congo, que liderou uma revolta significativa no Rio de Janeiro, destaca a capacidade de organização e a determinação dos escravizados em lutar pela sua liberdade. Esses movimentos não estavam limitados a um único local; regiões como Paraíba e Minas Gerais também foram

palco de intensas atividades quilombolas, com os negros fugindo para as matas e formando comunidades de resistência. A resposta do governo, frequentemente, incluía expedições militares para dismantelar os quilombos, mas frequentemente essas ações resultavam em fracasso.

Beatriz Nascimento e o Quilombo dos Palmares – relações entre Brasil e a Angola

“Dentre os primeiros quilombos brasileiros, no século XVII, sem dúvida Palmares se sobressai sem similar. Pelas notícias da época, a quantidade desses estabelecimentos está diretamente relacionada ao desmembramento desse grande Estado que inaugura uma experiência singular na história do Brasil. Se fizermos inferências no sentido de coincidência de datas, vamos notar que o Quilombo dos Palmares não deixa de ser fenômeno paralelo ao que está se desenrolando em Angola no final do século XVI e início do século XVII. Talvez seja este quilombo o único a permitir a correlação entre o quilombo, instituição angolana, e o quilombo do Brasil colonial. O auge da resistência jaga se dá exatamente entre 1584 e meados do século seguinte, após o qual essa etnia se alia ao esforço negreiro português. Nesse mesmo momento se estrutura Angola Janga, conhecido como Quilombo dos Palmares no Brasil. Alguns outros fatores coincidentes com a realidade angolana podem ser observados, como, por exemplo, a nomeação do chefe africano de Palmares, Ganga-Zumba tal título era dado ao rei imbangala com uma pequena variação, Jaga; o adorno da cabeleira observado por um cronista anônimo quando o rei palmarino conferencia em Recife a tréguia que tem o seu nome: era costume do soberano imbangala Calando, que usava o cabelo em tranças longas adornadas de conchas, como sinal de autoridade; o estilo de guerra baseado numa má quina que se opunha em várias frentes aos prováveis inimigos da instituição, ou seja, a coorte transversal; a centralidade nova frente ao regime colonial; por fim, o nome dual da instituição no Brasil, Angola Janga. Certo é que o nome Angola dado ao território colonial africano derivou do nome do rei mbundu, Ngola, o qual emprestou-o aos seus diversos descendentes-sucessores. Provavelmente representantes dessa dinastia africana são transferidos pelo tráfico para o Brasil. Certo é que estejam em Palmares também como chefes do estabelecimento sedicioso. É provável que o segundo nome, janga-variação de jaga, demonstrasse a união das duas linhagens chefiando o Quilombo dos Palmares, porque assim estavam relacionados no controle do território mbundu em Angola. Essas considerações em torno desse quilombo no Brasil nos dão a medida de quanto as realidades de Brasil e Angola estavam num estágio ainda possível de inter-relação. Os demais quilombos vão se distanciando do modelo africano e procurarão um caminho de acordo com as suas necessidades em território brasileiro. Falta ainda um esforço historiográfico de, ao estudar os quilombos brasileiros, defini-los segundo suas estruturas e sua dinâmica no tempo. De um modo geral, define-se quilombo como se em todo o tempo de sua história eles fossem aldeias do tipo que existia na África, onde os negros se refugiavam para “curtir o seu banzo”.

[*Beatriz Nascimento – uma história feita por mãos negras*. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021, p. 158-159.]

Para saber mais...

Vídeo – Beatriz Nascimento – Conceito de Quilombo

LIVRARIA NOMBeko. Beatriz Nascimento – *Conceito de Quilombo*. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qhrMyqzih7k> Acesso em: 10 fev. 2025.

Filme – Zumbi dos Palmares, Quilombo.

Zumbi dos Palmares, Quilombo – Filme 1984 Completo Cacá Diegues. YouTube, 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFCYRTXOa2E>. Acesso em: 22 fev. 2026.

Documentário – Beatriz Nascimento resgatou a verdadeira história dos Quilombos; série documental "Resíduo"

TVBRASIL. *Beatriz Nascimento resgatou a verdadeira história dos Quilombos*; série documental "Resíduo". YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xxkBDmWi_xM Acesso em: 28 fev. 2025.

Documentário – Quilombo do século XXI

RÁDIO E TV JUSTIÇA. *Quilombos do século XXI*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNhqvWjGII> Acesso em: 16 fev. 2026.

Segundo José Maurício Arruti e Givânia Maria Silva (2023, p. 286-287), o termo "quilombo" se transformou ao longo do tempo, desde sua origem na África até seu uso atual no Brasil, passando por diversas interpretações e significados. Originalmente, derivado da palavra umbundu "kilombo", que fez "acampamento" ou "local fortificado", seu sentido mudou a partir do século XVII, associando-se a instituições guerreiras e se tornando referenciado na documentação colonial. No Brasil, o termo foi consolidado na legislação colonial, referindo-se a habitações de escravizados fugitivos, e essa imagem de resistência perdurou mesmo após o fim da escravidão.

Com a inclusão do quilombo na Constituição de 1988, sua conotação se ampliou, associando-o a lutas culturais e políticas do povo negro, nesses termos, essa palavra de forma geral significa:

Comunidade negra rural habitada por descendentes de africanos escravizados, com laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou secularmente ocupada. Valoriza tradições culturais de antepassados (religiosas ou não) e as recria no presente. Possui história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência étnica. (MOURA, 2006, p. 330).

Constitucionalmente, o quilombo é mencionado nos termos do Art. 68, da Constituição de 1988, que diz o seguinte: "Aos remanescentes das comunidades

dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". (BRASIL, 1988).

Outra definição é dada pelo artigo 2º do Decreto 4887/2003, sendo a seguinte: "Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida." (BRASIL, 2003). O decreto regulamenta o procedimento para: Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação, Titulação.

A historiadora Beatriz Nascimento destacou a importância dos quilombos como instrumentos ideológicos que os dimensionam para além dos marcos periodizadores da História e delimitações jurídicas da escravidão, mas como símbolos de resistência e busca por autonomia, associando o conceito a realidades contemporâneas, como as favelas. Abdias do Nascimento propõe o "quilombismo" para descrever as dinâmicas sociais e culturais que envolvem a história da população afro-brasileira.

Quilombismo por Abdias do Nascimento

"No 2º Congresso de Cultura Negra das Américas (Panamá, 1980), o intelectual, político, ativista e artista, Abdias do Nascimento, apresenta sua tese sobre o quilombismo:

Os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Eles tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. Sua organização política era democrática. Seu modelo econômico era o contrário do modelo colonial.

Em vez de produzir um item só para exportação e depender da matriz imperial, tinham uma produção agrícola diversificada que provia seu próprio sustento e mantinham relações de troca e intercâmbio com as populações circundantes.

O quilombismo propõe esse legado como referência básica de uma proposta de mobilização política da população afrodescendente nas Américas com base na sua própria experiência histórica e cultural. Vai mais longe ainda, e articula uma proposta afro-brasileira para o Estado nacional contemporâneo, um Brasil multiétnico e pluricultural."

[IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros. *Quilombismo*. Disponível em: http://www.abdias.com.br/movimento_quilombismo.htm Acesso em: 22 fev. 2025.]

Para saber mais...

Documentário – *Abdias do Nascimento* – Ativista social brasileiro

Abdias do Nascimento – Ativista social brasileiro. 2012. *YouTube*, canal não informado, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NpFaKVPIN7I> Acesso em: 22 fev. 2026.

Conferência – Sessão 11 – *Abdias do Nascimento* – O projeto Quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica

FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNB. Sessão 11 – *Abdias do Nascimento* – O projeto Quilombista como alternativa civilizatória e pedagógica. *YouTube*, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/_JrmLZ3RbCA Acesso em: 22 fev. 2026.

Vídeo – *Abdias Nascimento e um projeto antirracista de educação*

INSTITUTO CLARO. *Abdias Nascimento e um projeto antirracista de educação*. *YouTube*, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_7nRlyReX4 Acesso em: 22 fev. 2026.

As manifestações políticas, culturais e religiosas afro-brasileiras

A resistência afro-brasileira, muitas vezes, articulou as manifestações políticas, culturais e religiosas como forma de luta e manutenção da relevância dos negros na construção do Brasil, sobretudo, no enfrentamento ao racismo.

Revolta dos Malês

Além dos quilombos, a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835 na província da Bahia, foi um marco significativo no histórico de luta do povo negro no Brasil. Ocorrida no contexto regencial, evidenciava as tensões sociais e raciais da época. Em *Rebelião Escrava no Brasil*, de João José Reis, é possível perceber as dinâmicas que apontam para os escravizados como agentes do processo histórico de luta contra a escravidão. Esse levante foi impulsionado no ambiente urbano diante do contingente populacional de 65,5 mil habitantes entre Salvador e o Recôncavo, na Bahia, onde a pobreza era predominante: cerca de 90% da população livre de Salvador vivia em condições precárias, enquanto apenas 10% da elite controlava 64% do acúmulo das riquezas daquela região dos engenhos de açúcar. Alcançando sua maior expressão em Salvador, essa revolta teve como protagonistas principalmente muçulmanos e membros de diferentes etnias. Além do Islamismo, que incluía práticas específicas como a Lailat al-Miraj, em Salvador, havia também cultos dedicados aos orixás e voduns, bem como a veneração de ancestrais. A diversidade religiosa se fazia presente naquele momento.

O Levante dos Malês, em 1835, contou com uma maioria islâmica, essencialmente africana e, majoritariamente, por lorubás (ou nagôs) e hauçás (povo negro advindo do norte da Nigéria). Gomes e Munanga (2006, p. 92-93) apontam que os muçulmanos faziam uso de amuletos e símbolos para fortalecer sua fé, enviando objetos com informações em árabe sobre movimentos de resistência para diversas regiões do país. A vestimenta conhecida como abadá, uma longa túnica branca, tornou-se um símbolo da presença islâmica. Para evitar perseguições, as práticas e rituais islâmicos eram adaptados às tradições católicas. Nas comunidades de escravizados, existiam lideranças islâmicas que promoviam a conversão de novos membros, ensinando-os a língua árabe e sua escrita para que pudessem ler o Alcorão e se comunicar de forma discreta.

A hierarquização racial e social era exposta na disposição dos moradores da cidade de Salvador, evidenciando as desigualdades enfrentadas por esses grupos. A revolta plasmou a resistência cultural dos muçulmanos e sua luta por emancipação. O Levante dos Malês, ocorrido em 1835, foi um movimento significativo que resultou em uma grave repressão após ser denunciado. Os participantes do movimento, cercados no centro de Salvador, enfrentaram um confronto violento que terminou com a morte ou prisão de muitos deles.

Aproximadamente 600 indivíduos, entre escravizados e livres, de várias etnias, participaram da insurreição, representando em torno de 2,72% da população escravizada da Bahia na época. O saldo desse levante foi trágico, com cerca de 70 mortos, dos quais 50 foram escravizados, além de vários feridos. Porém, esse episódio é lembrado com muita reverência, como um dos grandes marcos da resistência negra registrados na História.

Para saber mais...

Vídeo – Livros de Classe #26: Rebelião Escrava no Brasil, de João José Reis, por Ynaê Lopes dos Santos

LABUTA – LEHMT-UFRJ. Livros de Classe #26: Rebelião Escrava no Brasil, de João José Reis, por Ynaê Lopes dos Santos. *YouTube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-gwr1oSCA8> Acesso em: 22 fev. 2026.

Vídeo – Revoltas escravas e a greve negra na Bahia no século XIX

ESQUERDA DIÁRIO. *Revoltas escravas e a greve negra na Bahia no século XIX*. *YouTube*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1Fn7eGU3LA> Acesso em: 22 fev. 2026.

Revoltas e Levantes realizados por Negros livres e escravizados no período regencial.

Revolta	Período	Local
Conspirações dos hauçás	1807/1814/1816	Salvador
Revolta das Carrancas	13 de maio de 1833	Região de Carrancas, em Minas Gerais
Revolta dos Malês	1835	Salvador
Revolta de Manoel Congo	1838	Na região de Paty do Alferes, Rio de Janeiro

Luta abolicionista

Outra forma de luta importante da população negra escravizada e livre no Brasil, no século XIX, foi a luta abolicionista, que muitas vezes é referenciada a partir do ponto de vista do protagonismo de homens brancos. Em *Racismo brasileiro: uma história da formação do país* (2022), a historiadora Ynaê Lopes dos Santos aponta que retirar o protagonismo de pessoas negras livres e escravizadas corresponde a um apagamento das lutas históricas do povo negro diante de suas próprias visões e anseios por liberdade e as várias formas de enfrentamento da instituição escravista.

Se ignorarmos a atuação dos negros e negras na luta abolicionista, corremos o risco de produzir uma narrativa histórica única que, por conseguinte, silencia, por exemplo, as redes de solidariedade mobilizadas por mulheres negras, especialmente, a partir de 1871, quando elas faziam viagens longínquas para a garantir a definição jurídica que seus filhos fossem livres, a partir da Lei do Ventre Livre. Segundo Santos (2022, p. 167-168), o abolicionismo

[...] esteve nas ações conjuntas realizadas por milhares de escravizados, permitindo fugas coletivas e a criação de quilombos rurais e urbanos. Estava na vida devota de homens e mulheres negros e livres, que lutavam escrevendo jornais, distribuindo panfletos, escondendo escravos foragidos, se recusando a transportar africanos contrabandeados, participando de comícios ou indo à corte para comprovar escravidões ilegais. Em certa medida, a partir de 1860, a História do Brasil é também a do abolicionismo. Ou melhor, dos abolicionismos.

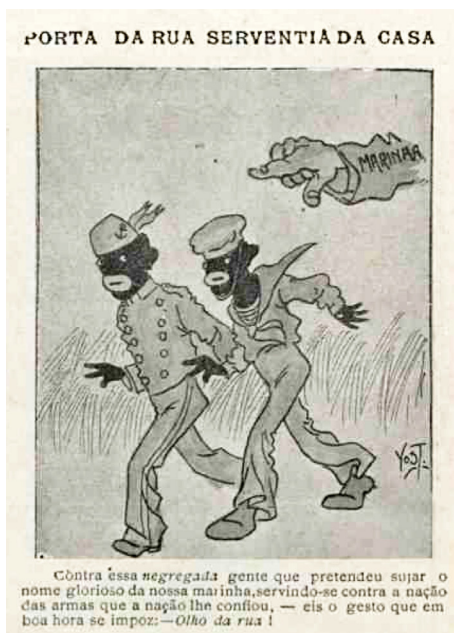
Desta luta por emancipação destaca-se nomes como André Rebouças, Estêvão Roberto da Silva, José do Patrocínio, Luiz Gama, Adelina (conhecida como A Charuteira), Arthur Rocha, Vicente de Souza, Cacilda Francioni de Souza, Manuel Querino e Chico da Matilde.

Revolta da Chibata

Entre novembro e dezembro de 1910, acontecia a revolta dos marinheiros, grande parte negros, contra os maus-tratos, violência, castigos corporais aos quais eles eram submetidos na Marinha de Guerra do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O movimento foi liderado por João Cândido Felisberto, conhecido como "Almirante Negro", filho dos ex-escravizados João Felisberto e Inácia Cândido Felisberto. Esse episódio ficou conhecido como a "Revolta da Chibata".

Claudio Barbosa de Sousa (2012, p. 63-64) aponta que esses maus-tratos tinham um atravessamento de raça, sobretudo, a partir do desenvolvimento das medidas eugênicas de "higienização e desodorização" social, como política de um Estado pautado em práticas de racismo. Sousa demonstra isso ao analisar uma charge publicada no periódico *O Malho*, em 17 de dezembro de 1910, intitulada "Porta da Rua", onde imagetivamente estão dois marinheiros negros, referidos na legenda da imagem como "negrada", conforme pode se observar na imagem abaixo:

Figura 3 – "O Malho", 17 de dezembro de 1910.



Fonte: SOUZA, 2012.

Para saber mais...

Vídeo – Luiz Gama – Herói Abolicionista

PRETO. *Luiz Gama – Herói Abolicionista*. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ldHdj0Eyips> Acesso em: 27 jun. 2025.

Documentário – Revolta da Chibata

CHIBATA UPRISE – *Stories from Brazil* (canal). *Chibata uprising – Stories from Brazil*. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rtfeS0WSXhY> Acesso em: 17 jun. 2025.

Religiosidades afro-brasileiras

As religiões de matriz afro-brasileiras também são manifestações religiosas, culturais e políticas que sustentam, historicamente, a resistência negra no Brasil. Sobretudo, por mobilizarem a produção simbólica e a construção político-identitária pautadas nas relações étnico-raciais e a possibilidade de recriar Áfricas no Brasil. Segundo Vagner G. da Silva (2006, p. 149), no livro *Museu-afrobrasil: um conceito em perspectiva*:

[...] as religiões afro-brasileiras são originárias de segmentos marginalizados em nossa sociedade (como negros, índios e pobres em geral) e ainda perseguidas ou motivo de discriminação social, e possui um dinamismo enquanto núcleo de sociabilidade negra formador de laços que se espalham para outros campos, como o maracatu, afoxé, procissões e festas de largo, capoeira etc.

James H. Sweet (2007) defende que parte da resistência dos africanos e afro-brasileiros, durante o período da escravidão, nem sempre se manifestou somente de maneira convencional, como através da força física ou revoltas. Em vez disso, o antropólogo argumenta que os africanos em diáspora, muitas vezes, se voltavam para suas práticas religiosas e espirituais como forma de resistência diante das incertezas e pressões de suas condições de vida, especialmente, frente a violência da instituição escravocrata. Essa abordagem na religião e espiritualidade oferece-lhes um arsenal poderoso para enfrentar e lidar com a instituição opressiva da escravidão.

De acordo com Sweet, no Brasil do século XVI, os africanos recorriam a um rico repertório de práticas e crenças mágico-religiosas, como as tradições Mbundu, provenientes da Angola. Estas incluem adivinhações, formas fúnebres rituais,

restrições alimentares e práticas de cura. Essas práticas não apenas ajudaram a preservar a identidade cultural desses grupos, mas também serviram como formas eficazes de resistência à opressão. O calundu foi uma dessas formas de resistir.

Calundu

Para Mattos (2022, p. 156), o Calundu, que foi praticado no Brasil, durante os séculos XVII e XVIII, dizia respeito à combinação de práticas de curandeirismo, utilização de ervas e técnicas de adivinhação e possessão. O termo tem origem no quimbundo "quilundo", que se refere à possessão por um espírito. As curandeiras, que exerciam grande influência como líderes religiosas, frequentemente enfrentavam perseguições por parte das autoridades. Em São Paulo, destacaram-se curandeiras como Maria D'Aruanda e Mãe Conga, que atendiam escravos e outros indivíduos enfermos, utilizando saberes que integravam tradições africanas, portuguesas e indígenas. Com vínculos nas tradições da África Centro-Occidental, os curandeiros também desempenhavam o papel de intermediários entre os vivos e os ancestrais, realizando rituais e cerimônias com o intuito de restaurar a força africana dispersada pela diáspora.

A veneração dos ancestrais, considerados portadores de energia vital e sabedoria, foi crucial para a preservação de valores positivos e a garantia de uma vida fortalecida, inclusive, em contextos adversos. Tal veneração se manifestava por meio de ofertas e rituais realizados em locais sagrados da natureza.

Candomblé

O candomblé é uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira e tem suas raízes fincadas em Salvador, na Bahia. Segundo as tradições orais dos nagôs baianos, o primeiro candomblé da linhagem nagô foi fundado em 1789, em um local atrás da capela de Nossa Senhora da Barroquinha, onde atuava uma irmandade de negros. Este candomblé é hoje conhecido como Ilê Axé Iyá Nassô Oká e popularmente chamado de Casa Branca do Engenho Velho, Sociedade São Jorge do Engenho Velho.

De acordo com João Ferreira Dias (2016, p. 64), entre os últimos anos do século XIX e o início do século XX, o Candomblé jeje-nagô se firmou na Bahia, especialmente, após o período final do tráfico de escravos na região conhecida como Costa dos Escravos. Diante de um novo contexto cultural e regional, na

Bahia daquela época, os escravizados e libertos, provenientes das cidades iorubás: Queto, Ijexá, Efã e ewe-fon (línguas e grupos étnicos da África Ocidental), que emprestaram seus nomes aos terreiros. Assim, estabeleceram uma nova realidade religiosa baseada no culto aos orixás, fundamentada em memórias coletivas e semelhanças culturais, além de integrar contribuições de outros grupos étnicos africanos e do catolicismo popular.

O candomblé e o imaginário cultural brasileiro

"Sabe-se ainda que muitos artistas e intelectuais fazem dessa religiosidade uma fonte ininterrupta de inspiração e expressão, seja na música popular brasileira, na pintura, artes plásticas etc. Se tomarmos como marco histórico os anos de 1960, com o questionamento e crítica das influências externas em nossa cultura e dos meios de comunicação de massa, surgiram movimentos políticos (de consciência negra e outros) e artísticos (como o tropicalismo) de revalorização dos temas nacionais. A Bahia entrou na moda dos grandes centros urbanos do Sudeste e seus artistas (a maioria ligada aos candomblés, como Jorge Amado, Carybé, Dorival Caymmi, Caetano Veloso e Maria Bethânia, entre outros) difundiram nacionalmente esta religião, incluindo os personagens do povo-de-santo nas novelas; as cores e os motivos dos deuses africanos nas pinturas; e os nomes e lendas dos orixás nas músicas. Nas artes plásticas e pintura são famosas as obras de Rubem Valentim ou os objetos de palha do Alapini Mestre Didi.

A popularidade do candomblé também foi ampliada pela influência dos seus ritmos e danças nas grandes festas populares brasileiras. A crescente valorização da musicalidade e da dança de origem africana fez com que essas rompessem os limites dos terreiros e ganhassem as ruas. Dos xangôs do Recife saíram os maracatus, grupos carnavalescos intimamente ligados às tradições religiosas africanas. Dos candomblés de Salvador saíram os afoxés, versões semi-profanas dos cultos aos orixás, executadas por grupos constituídos originariamente por pessoas ligadas ou próximas aos terreiros. O samba, tornado símbolo da música popular brasileira e diretamente relacionado com a festa mais conhecida e divulgada nacionalmente, o carnaval, teve sua origem no Rio de Janeiro, a partir dos centros aglutinadores das religiões afro-brasileiras. Nessa cidade, ficou famosa, por exemplo, a casa de Tia Ciata (Hilária Batista de Almeida), que agrupou intensamente a população negra e se tornou um dos centros mais ativos na propagação da cultura religiosa e musical afro-brasileira."

[SILVA, Vagner Gonçalves da. *Sagrados e Profanos: religiosidades afro-brasileiras e seus desdobramentos na cultura nacional. Museu-afrobrasil: um conceito em perspectiva – Catálogo do Museu Afro Brasil. São Paulo: IFF/SEPPPIR, p. 149-157, 2006.]*

Umbanda

De acordo com Vagner Gonçalves da Silva (2005, p. 106), a Umbanda teve seu surgimento entre as décadas de 1920 e 1930, no que diz respeito aos modelos mais próximos da atualidade. Durante esse período, kardecistas de classe média, especialmente nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, começaram a incorporar elementos das tradições religiosas afro-brasileiras em

suas práticas espirituais. Essa fusão tinha como objetivo legitimar a Umbanda como uma nova religião que pudesse ser aceita publicamente.

Antes de se consolidar de forma mais estruturada, diversas características que viriam a compor a Umbanda já estavam presentes no universo religioso popular do final do século XIX, especialmente nas práticas bantos. Um exemplo é a cabula, na qual o líder do culto era denominado embanda, o que pode ter influenciado a nomenclatura da religião. Na Umbanda, vários cargos e rituais da cabula foram mantidos, como o cambone, que desempenha a função de assistente do líder, e o enba (ou pempa), um pó sagrado utilizado para “purificar” o ambiente durante os rituais. Além disso, na macumba, o termo umbanda também se refere ao chefe do culto e a uma de suas vertentes mais significativas.

Para Silva (2005, p. 107), “As origens afro-brasileiras da umbanda remontam, assim, ao culto às entidades africanas [Orixás], aos caboclos (espíritos ameríndios), aos santos do catolicismo popular e, finalmente, às outras entidades que a esse panteão foram sendo acrescentadas”.

Islamismo

Outra contribuição religiosa vinda das relações entre Brasil e África, refere-se ao islamismo. Conforme Mattos (2022, p. 155), os muçulmanos africanos chegaram em grande número à Bahia no século XIX, principalmente da África Ocidental, de estados haúças como Kano, Zaria, Gobir e Katsina, que passaram por guerras religiosas lideradas pelos fulanis, resultando na formação do Califado de Sokoto. Os escravos trazidos para a Bahia eram oriundos dessas guerras e da expansão fulani em áreas iorubás com influência islâmica, como Nupe, Oió e Borno, sendo embarcados principalmente nos portos do golfo do Benin e conhecidos como nagôs.

Antes, grupos islamizados, como os malinkes, já haviam chegado ao Brasil. Os africanos muçulmanos na Bahia eram chamados de malês, termo relacionado a “imàle”, que significa “muçulmano” em iorubá, englobando diversos grupos. Os malês usavam amuletos, patuás e bolsas de mandingas como símbolos de proteção, além de abadáis brancos, barretes, turbantes e anéis de ferro. Eles se organizavam em torno de um mestre e se reuniam em casas de oração, onde realizavam preces e aprendiam árabe.

A desconstrução do mito da democracia racial e os movimentos negros no Brasil contemporâneo

Os movimentos negros brasileiros, historicamente, atuam em diversas áreas (políticas, culturais e intelectuais) e têm se empenhado em desmistificar a crença de que o Brasil seria um exemplo de harmonia entre as raças. De acordo com Ynaê Santos (2022), o mito da democracia racial se apresenta como uma das invenções mais elaboradas que contribuiu para a formação do país enquanto Estado-nação, promovendo a integração cultural por meio de símbolos nacionais como o samba, o futebol e o carnaval, em uma sociedade que, na realidade, é segregada socialmente por critérios de raça, classe e gênero, com o racismo servindo como base das estruturas sociais.

Como vimos, anteriormente, o Projeto UNESCO conglomerou intelectuais para investigar essa ideia do Brasil enquanto um "laboratório" das relações raciais harmônicas – perspectiva derivada por parte da recepção da obra *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre. Os estudos apontaram o contrário, o país era estruturado por desigualdades demarcadas entre brancos e negros.

Segundo Yanaê Santos (2022), em 1953, no início do projeto, o sociólogo Luís de Aguiar Costa Pinto publicou a obra *O negro no Rio de Janeiro*, na qual discutia os atravessamentos entre raça e classe, demonstrando que a vida das pessoas negras apresentava desafios sociais, políticos e econômicos maiores em comparação às brancas, questionando, assim, o mito da democracia racial. Anos mais tarde, Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), e Oracy Nogueira, em *Preconceito de marca: As relações raciais em Itapetininga* (1955), criticaram de maneira contundente a ideia de que o Brasil seria um paraíso de harmonia racial. Ambos os autores, que se tornaram referências na academia brasileira nas décadas seguintes, ressaltaram que, embora ligados, raça e classe não eram equivalentes, pois mesmo os negros que conseguiam ascender socialmente continuavam a enfrentar discriminações raciais.

Nesse contexto, o processo de crítica da democracia racial promovido por intelectuais brancos ocorria em paralelo às análises realizadas por intelectuais negros. Alberto Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Edison Carneiro conduziram pesquisas sociológicas, antropológicas e históricas que evidenciaram a natureza sistêmica do racismo no Brasil, desafiando a crença de que o país era pacífico e sem conflitos raciais. Seus estudos denunciaram a urgência de reavaliar a história

brasileira, reconhecendo a importância do protagonismo negro e buscando compreender por que os valores associados à branquitude passaram a ser sinônimos de beleza, universalidade e civilização.

Frente Negra Brasileira (FNB)

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo, surgiu como resultado da experiência organizativa dos negros paulistas, buscando promover a inclusão e a valorização da população negra. Com uma concepção ampla de educação, a FNB estabeleceu o Departamento de Instrução, que não apenas oferecia cursos de alfabetização para jovens e adultos, mas também promovia a formação cultural. A educação era vista como um instrumento essencial no combate ao preconceito racial, e a organização se empenhou em fornecer gratuitamente material escolar e uniformes, facilitando o acesso ao ensino.

Para custear suas atividades, a FNB contou com a colaboração da comissão Cruzada Feminina, que arrecadava fundos por meio de eventos como bailes e festivais, organizados pela comissão feminina Rosas Negras. Essas iniciativas não apenas garantiram a sustentabilidade financeira da Frente, mas também fortaleceram a comunidade afro-brasileira, promovendo a união e a solidariedade entre seus membros. Assim, a FNB se destacou como um importante movimento social, contribuindo para a luta contra a discriminação racial e a promoção da educação como ferramenta de transformação social.

Teatro Experimental do Negro (1944-1961)

O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 13 de outubro de 1944, emergiu como uma proposta inovadora no panorama cultural brasileiro, com o objetivo de discutir e desconstruir as tensões raciais que ainda persistem na sociedade. Sob a orientação de personalidades como Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, o grupo se comprometeu a ser um "projeto de caráter pedagógico", reunindo indivíduos de diversas origens, como operários, empregadas domésticas e moradores de favelas. Com o suporte da União Nacional de Estudantes, o TEN utilizou suas instalações tanto para ensaios quanto para oferecer cursos de alfabetização, promovendo uma educação que ultrapassava a simples instrução, mas ancorava-se no enfrentamento da desigualdade racial.

A proposta educacional do TEN se desdobrava em três dimensões essenciais: a emancipatória, que visava a inclusão no mercado de trabalho; a política, que buscava contestar a suposta inferioridade dos negros; e a técnica, que preparava os participantes para diversas atividades. Essa abordagem multifacetada não apenas favorecia a alfabetização, mas também reafirmava a identidade do negro de origem afro-diaspórica como uma expressão legítima e valorizada na sociedade. Dessa forma, o Teatro Experimental do Negro se firmou como um espaço de resistência e afirmação cultural, contribuindo para a construção de uma nova narrativa e postura sobre a identidade negra no Brasil.

Movimento Negro Unificado (1978)

O Movimento Negro Unificado (MNU), estabelecido em 7 de julho de 1978, emergiu como uma resposta à discriminação racial que permeia o Brasil. Em 4 de novembro do mesmo ano, o MNU formalizou sua luta por meio do Manifesto Nacional. Em 1982, durante uma convenção realizada em Belo Horizonte, foram aprovadas diretrizes que contemplavam a proposta de reformulação dos currículos escolares, com o intuito de eliminar preconceitos e estereótipos na formação de educadores, fortalecendo-os para o combate ao racismo. O movimento também incentivou o aumento de pesquisas acadêmicas acerca do preconceito racial e a promoção de projetos educativos em comunidades, incluindo terreiros de candomblé e blocos afros.

Ademais, buscou a colaboração de sindicatos na formação profissional da população negra e organizou conferências para discutir a relação entre negros e educação. Ao longo da década de 1980, a atuação do MNU pode ser segmentada em duas fases: a primeira centrada na denúncia do racismo presente na ideologia educacional predominante e a segunda orientada para ações concretas em favor da democratização do ensino. Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Lélia Gonzales são figuras emblemáticas deste movimento.

Movimento Negro e a Constituinte de 1988

O movimento negro teve um papel fundamental na Constituinte de 1988, buscando espaço para suas demandas e promovendo uma transformação significativa na maneira como as questões raciais são abordadas no Brasil. Entre 1986 e 1988, os ativistas negros passaram de uma postura de denúncia e luta por igualdade para uma política de afirmação, reconhecendo a diversidade étnico-racial

e cultural da sociedade brasileira. Essa nova visão destacou a relevância dos afro-brasileiros na construção da nação, promovendo uma identidade negra positiva e a inclusão como cidadãos plenos, além de reivindicar direitos civis e políticas de redistribuição e reparação histórica.

Durante esse período, a auto-organização do Movimento culminou na realização da Convenção Nacional do Negro e na Constituinte, em 1986, onde uma diversidade de demandas foi apresentada nas Assembleias Nacionais Constituintes. Entre as propostas, destacou-se a reforma do sistema educacional, que visava incluir a história da África e dos afro-brasileiros como parte do currículo obrigatório. Dessa forma, destaca-se a proposta de um ensino que reconhecesse as contribuições das diversas culturas e etnias que formam o povo brasileiro se tornou um marco significativo na luta por uma educação mais inclusiva e representativa, do qual este curso e o presente módulo é tributário.

Para saber mais...

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 39, n. 145, p. 928–945, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400928&tlng=pt Acesso em: 31 jul. 2024.

3. Reflexão e ação

Agora, levando em consideração os dispositivos legais, além das reivindicações históricas e propostas dos Movimentos Negros, bem como a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, e com o compromisso de promover uma educação antirracista, é necessário que tais conteúdos discutidos neste módulo sejam pensados, refletidos e propositivos de ações no contexto escolar e seu respectivo cotidiano. Assim, é oportuno que utilizemos os conhecimentos adquiridos neste módulo de forma reflexiva e ativa.

Por se tratar de um módulo que aponta para os conteúdos sobre a História e Cultura afro-brasileira, a proposta que segue consiste em que vocês (cursistas) desenvolvam um texto reflexivo e propositivo com um limite de até quatro páginas, considerando duas questões e uma proposta:

1. Com base nos assuntos debatidos neste módulo e suas próprias experiências formativas e no ambiente escolar, aponte para as agências da

população negra na História do Brasil e em que medida elas podem contribuir para que se estabeleça a valorização das contribuições dos afro-brasileiros para a diversidade da nação brasileira, sobretudo, considerando a luta histórica dos movimentos negros (elencados ao longo do módulo) pelo igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa, antirracista e democrática.

2. Como você identifica as ações de valorização da história e cultura afro-brasileira em seu espaço de atuação como professor/a, coordenador/a pedagógico ou diretor/a? As ações estão restritas ao Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro?
3. Proponha a criação de um calendário permanente que reafirme e valorize a história e cultura afro-brasileira, com o intuito de promover a conscientização e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras ao longo do ano letivo, e não apenas durante o mês de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Este calendário incluirá datas significativas, como o próprio Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, o Dia de Combate a Intolerância Religiosa, 21 de janeiro, o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, 25 de julho, e o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, 13 de maio, que abordará as repercussões das políticas de combate ao racismo e seus efeitos para população afro-brasileira no pós-abolição, incluindo as questões que envolvem o ambiente escolar. Além disso, o calendário deverá dar destaque à história dos levantes e insurgências, como a Revolta dos Malês, as experiências históricas dos quilombos, para além de Palmares, e aos remanescentes que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades em diversas localidades no Brasil. O calendário deve assinalar datas relevantes para cada região, promovendo a inclusão de iniciativas e organizações negras, como associações recreativas, culturais e educativas, e grupos do movimento negro. O objetivo é fomentar uma compreensão mais ampla da consciência negra, celebrando a diversidade étnico-racial e as lutas históricas e contemporâneas, e reforçando a importância da educação e da valorização da cultura afro-brasileira em todos os espaços sociais. O calendário deve indicar atividades que

mobilize a comunidade escolar diante da valorização das contribuições culturais e histórica afro-brasileiras. Escolha uma data por mês, sobretudo, considerando àquelas que mais dialogue com a realidade de sua escola e proponha para ela uma atividade.

Para realizar a proposta de atividade, consulte as seguintes referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf Acesso em: 23 fev. 2026.

NOVA ESCOLA. Baixe o calendário afrocentrado. São Paulo: Nova Escola, [s.d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21999/baixar-calendario-afrocentrado> Acesso em: 23 fev. 2026.

PIBID UPE (canal). _As relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à *YouTube*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zPpnBO30j-E> Acesso em: 23 fev. 2026.

Referências

ADOLFO, Roberto Manoel Andreoni. A historiografia brasileira da escravidão entre os anos 1970 e 1980: escrita, contexto e instituição. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, v. 14, n. 1, 2017.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: a formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARRUTI, José Maurício; SILVA, Gilvânia Maria. Quilombo. In: RIOS, Flávia Maria; RATTS, Alex; SANTOS, Marcio André dos. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*. Campinas, v. 14, n. 26, p. 11–49, 2009.

CHAVES, Evenice Santos. Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 8, p. 29–37, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Coroas de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos em Demerara em 1823*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIAS, João Ferreira. "Candomblé é a África": esquecimento e utopia no candomblé jeje-nagô. *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v. 17, n. 26, p. 64–82, 2016.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. *A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII–XIX)*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos; GOMES, João Flávio dos Santos. Escravidão africana atlântica no Brasil. In: RIOS, Flávia Maria; RATTTS, Alex; SANTOS, Marcio André dos. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

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

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 39, n. 145, p. 928–945, dez. 2018.

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

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça. In: RIOS, Flávia Maria; RATTTS, Alex; SANTOS, Marcio André dos. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.

LARA, Silvia Hunold. *Palmares & Cucaú: o aprendizado da dominação*. São Paulo: Edusp, 2021.

LORDE, Audre. *Sou sua irmã: escritos reunidos e inéditos*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

- MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Dandara, 2022.
- MOURA, Clóvis. *Os quilombos: resistência ao escravismo*. 5. ed. Teresina: Eduespi, 2021.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 3. ed. São Paulo: Global, 2023.
- NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Manuel Bonfim: autor esquecido ou fora do tempo? *Sociologia & Antropologia*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 771–797, 2015.
- PALERMO, Luis Claudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. *Dimensões*. Vitória, n. 39, p. 324–347, 2017.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Revoltas escravas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- RIOS, Amílcar Lima; MATTOS, Hebe Maria. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- SLENES, Robert Wayne Andrew. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil, Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SOUSA, Cláudio Barbosa de. *Marinheiros em luta: a Revolta da Chibata e suas representações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- SWEET, James Hoke. *Recriar África: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770)*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*. Niterói, v. 8, p. 7-22, 1999.

Experiências em Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)

Eliete Ananias da Silva Santos¹
Lucas Rodrigues de Oliveira Souza²

1. Primeiras palavras

A Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) constitui não apenas um campo pedagógico específico, mas uma perspectiva epistemológica e política que tensiona as bases históricas da escola brasileira. Ao longo da formação educacional do país, consolidou-se um currículo fortemente marcado pelo eurocentrismo, pela naturalização da branquitude como norma e pela invisibilização sistemática das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representa um marco jurídico no enfrentamento dessas desigualdades históricas. No entanto, conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), a simples existência da lei não garante sua efetivação. Para a autora, a implementação da ERER exige mudança paradigmática, isto é, uma revisão das concepções de conhecimento, cultura e identidade que estruturam o currículo escolar. Gomes sustenta que a escola brasileira ainda opera sob uma lógica monocultural, na qual determinadas matrizes culturais são reconhecidas como universais, enquanto outras permanecem subordinadas ou folclorizadas.

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Brasil. Especialista em Educação Infantil, Educação Musical e Educação Inclusiva. Professora de Educação Infantil no município de São Carlos (SP). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB-UFSCar).
 - 2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Educação Infantil no município de São Carlos (SP). Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar).

Kabengele Munanga (2010) contribui decisivamente para essa reflexão ao problematizar o conceito de raça como construção social e política. Para o autor, embora biologicamente inconsistente, a ideia de raça produz efeitos sociais concretos, estruturando hierarquias, privilégios e exclusões. Nesse sentido, a educação antirracista deve assumir a tarefa de desnaturalizar essas hierarquizações, evidenciando seu caráter histórico e ideológico. Munanga enfatiza que o mito da democracia racial brasileira funcionou como mecanismo de silenciamento das desigualdades, dificultando o reconhecimento do racismo estrutural.

A perspectiva de bell hooks (2023) amplia esse debate ao articular raça, gênero e classe no campo educacional. Para a autora, ensinar é um ato político e, quando orientado por uma pedagogia crítica, torna-se prática de liberdade. hooks propõe uma pedagogia engajada, na qual o processo educativo rompe com a neutralidade aparente e assume o compromisso com a transformação social. Sua concepção de sala de aula como espaço de resistência e diálogo oferece base teórica consistente para a EREER, pois compreende a educação como processo de emancipação e reconstrução identitária.

Assim, a EREER deve ser entendida como prática pedagógica comprometida com a justiça social, com a valorização das identidades negras e indígenas e com a formação de sujeitos críticos capazes de reconhecer e enfrentar o racismo estrutural.

Este módulo corresponde à etapa final do curso e tem como finalidade apresentar estratégias pedagógico-metodológicas em EREER, fundamentadas em experiências docentes orientadas por uma perspectiva de educação antirracista.

Propõe-se, neste momento, retomar as discussões teóricas desenvolvidas ao longo do curso e articulá-las com práticas pedagógicas concretas no contexto escolar. Assim, questiona-se: como inserir a EREER no currículo da escola? Como contribuir para a construção de uma educação antirracista considerando realidades institucionais específicas?

Reconhece-se que um único módulo não esgota as demandas formativas necessárias à consolidação de uma prática antirracista. Trata-se de um processo coletivo, contínuo e comprometido com mudanças estruturais de perspectiva, consciência e atuação profissional. Ampliar repertórios pedagógicos, desconstruir estereótipos e assumir responsabilidade ética e política são objetivos centrais desta proposta.

O módulo ancora-se nas determinações legais estabelecidas pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

2. Desenvolvimento

Percursos de aprendizagem a partir da Lei n. 10.639/2003

Durante muito tempo, conteúdos relacionados à cultura africana, afro-brasileira e indígena não integravam o currículo das escolas públicas de Educação Básica. Em contrapartida, o Brasil apresenta uma população significativamente autodeclarada negra ou parda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Diante desse cenário, questiona-se: como esses estudantes se sentiam em relação aos conteúdos escolares? Eram representados de alguma forma? Suas histórias eram narradas? E, quando representados, essa imagem era construída de modo positivo ou negativo?

A partir dessas e de outras indagações, que mobilizaram militantes do Movimento Negro, foram promulgadas a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e, posteriormente, a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, com o objetivo de alterar essa realidade. Em 2023, a primeira lei completou 20 anos de vigência. Cabe a pesquisadores, professores que atuam na Educação Básica, gestores e demais interessados no campo educacional problematizar o que, de fato, se transformou ao longo dessas duas décadas. As mudanças pretendidas foram efetivamente implementadas? É nessa perspectiva que este módulo se insere: discutir quais práticas pedagógicas são adequadas para contribuir com o Ensino de Relações Étnico-raciais na Educação Básica, bem como refletir sobre o papel do docente e/ou do gestor nesse processo.

O currículo paulista (2019), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece que as práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, assim como aquelas orientadas e supervisionadas pela gestão escolar, devem estar comprometidas com um olhar atento às especificidades de cada estudante, considerando seu potencial, sua trajetória e sua bagagem sociocultural. O documento também apresenta dados significativos sobre a população do estado de São Paulo, destacando sua ampla diversidade étnica e cultural, resultante de descendências africanas, indígenas, europeias – como italianos e portugueses – e de diferentes fluxos migratórios.

Tais dados são fundamentais para a discussão sobre experiências em ERER, pois permitem visualizar, em termos quantitativos, a diversidade dos grupos de estudantes e das famílias atendidas pela escola. Nesse sentido, a instituição escolar configura-se como um espaço etnicamente plural, que precisa estar preparada para acolher todos os estudantes, considerando suas necessidades, conflitos e demandas. Ensinar para as relações étnico-raciais, como já destacado nos módulos anteriores, constitui responsabilidade da escola não apenas para que estudantes negros se reconheçam, valorizem-se e resgatem seu pertencimento, mas também para que estudantes não negros compreendam sua identidade étnico-racial, reconheçam a branquitude e assumam sua responsabilidade diante do racismo estrutural que atravessa a história nacional.

Assim, educar para as relações étnico-raciais é uma atribuição institucional que envolve tanto os professores, em suas práticas cotidianas, quanto a gestão escolar, na orientação, supervisão e acompanhamento de um trabalho essencialmente coletivo. Mesmo que, em determinada turma, não haja estudantes negros, a abordagem das questões étnico-raciais permanece necessária. A resposta, portanto, é afirmativa: deve-se trabalhar essas questões em qualquer contexto escolar.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2008), educar para as relações étnico-raciais implica oferecer, desde cedo, oportunidades para romper com sentimentos de inferioridade e superioridade racial. A autora destaca pesquisas que indicam que pessoas brancas tendem a não problematizar suas identidades raciais, uma vez que a vida sob o fenótipo branco é socialmente legitimada.

Silva (2008, p. 492-493) enfatiza a complexidade, mas também a viabilidade desse trabalho educativo:

[...] a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente" integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que

vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do Ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Diante do exposto, educar para as relações étnico-raciais consiste em assumir a responsabilidade de formar estudantes negros e não negros, reconhecendo a importância da construção identitária e o papel social que dela decorre. Nessa perspectiva, cabe retomar a questão central deste módulo: considerando as discussões desenvolvidas ao longo do curso, é possível construir identidades, promover o respeito à diversidade e fortalecer vínculos com as culturas africana, afro-brasileira e indígena por meio de experiências escolares?

Compartilhando experiências

Após o estudo dos principais conceitos que contextualizam as questões raciais no país e no espaço escolar, surge uma indagação fundamental: por onde começar? Como incluir ou revisar práticas pedagógicas para adequá-las a uma educação antirracista? Qual é o primeiro passo?

O primeiro passo já foi dado no momento da inscrição neste curso. Lecionar ou integrar a equipe gestora de uma escola exige formação continuada, análise permanente do contexto de cada estudante, acolhimento de suas necessidades, revisão de saberes e busca constante por novos conhecimentos. Trata-se de um processo não linear, que demanda planejamento contínuo, elaboração e reelaboração de práticas, em perspectiva coletiva. Aos docentes cabe construir práticas fundamentadas; aos gestores, acompanhar, orientar e garantir que tais práticas se desenvolvam com intencionalidade pedagógica.

Como já discutido, educar para as relações étnico-raciais requer retomar criticamente a história do país, reconhecer que vivemos em uma sociedade etnicamente diversificada e assumir a responsabilidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Essa postura implica revisar os materiais utilizados ao longo da trajetória docente. Muitos recursos historicamente presentes nos espaços escolares mostram-se insuficientes para atender às demandas formativas atuais.

É imprescindível adotar um olhar crítico e analítico sobre cada material empregado – histórias narradas, livros selecionados, experiências propostas, filmes exibidos, músicas trabalhadas e até mesmo o vocabulário utilizado.

Uma das finalidades deste curso – e, especificamente, deste módulo – é ampliar o repertório dos participantes, oferecendo sugestões de práticas pedagógicas, indicações de materiais e reflexões acerca do que se disponibiliza aos estudantes.

As práticas e os materiais indicados já foram implementados em diferentes contextos educacionais, apresentando resultados satisfatórios. Este módulo, portanto, constitui-se como um espaço de compartilhamento de experiências docentes. Cada professor, cada escola e cada grupo de estudantes possui especificidades próprias. O essencial é selecionar materiais que dialoguem com o perfil dos estudantes, fortaleçam a autoestima, promovam representatividade e não reproduzam estereótipos ou preconceitos.

A literatura em (e para) Educação das Relações Étnico-raciais

A literatura – infantil ou juvenil – configura-se como instrumento pedagógico potente no trabalho com as relações étnico-raciais. Por meio dela, o estudante pode sentir-se representado, ampliar perspectivas, despertar curiosidades e construir conhecimento. Nesse sentido, grande parte das sugestões apresentadas neste módulo utiliza a literatura como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A leitura pode ser tanto o ponto de partida quanto o momento de culminância de um trabalho formativo.

Entretanto, surgem dúvidas recorrentes: qual obra selecionar para trabalhar ERER? Como identificar livros que não devem ser utilizados por reforçarem estereótipos ou problemáticas raciais?

Será apresentada uma lista de obras avaliadas como potentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente em ERER. Contudo, a análise crítica das produções literárias depende do compromisso investigativo de cada profissional. Ao longo deste curso, buscou-se provocar reflexões e inquietações. É provável que já exista uma mudança de olhar – marcada por questionamentos, incômodos ou curiosidades.

Todavia, um curso ou módulo não responde a todas as questões. Faz-se necessário buscar outras fontes, dialogar com pesquisadores e profissionais da área, participar de formações e manter-se em estudo permanente. É esse compromisso com a pesquisa contínua que possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico capaz de avaliar a pertinência de uma obra literária.

Alguns aspectos devem ser considerados na análise de livros sob a perspectiva étnico-racial:

1. A obra apresenta protagonismo negro? De que forma os personagens negros são representados? Ocupam posições de liderança, beleza, potência e complexidade ou aparecem em papéis secundários, estereotipados ou negativos?
2. A narrativa é adequada à faixa etária dos estudantes? Caso não seja, é possível adaptá-la, dramatizá-la ou recontá-la em linguagem apropriada?
3. Quem é o autor ou a autora? Possui trajetória acadêmica, artística ou literária relacionada às relações étnico-raciais? Há vivência ou engajamento que dialogue com a temática?
4. Como são as ilustrações? Apresentam diversidade, qualidade estética e valorização das identidades representadas?

Muitos docentes e gestores questionam quais livros adquirir ou utilizar. O desconhecimento de produções literárias que abordam questões étnico-raciais é recorrente e, frequentemente, faz com que o trabalho pedagógico se restrinja ao mês de novembro, repetindo-se anualmente a mesma obra.

As obras indicadas neste módulo foram selecionadas a partir de análise crítica realizada por pesquisadores do campo da Educação das Relações Étnico-raciais e têm sido amplamente utilizadas em contextos escolares, com resultados pedagógicos positivos.

Obras com protagonismo negro em perspectiva positiva, narrativas não estereotipadas, valorização da cultura africana e afro-brasileira e temáticas familiares e cotidianas:

1. *Amoras* – Emicida.
2. *As paneladas de Mama Panya* – Mary Chamberlin.
3. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* – Sônia Rosa.
4. *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* – Emicida.
5. *Da minha janela* – Otávio Júnior.
6. *Coleção Black Power* – Editora Mostarda.
7. *Tanto, tanto!* – Trish Cooke.
8. *Cheirinho de neném* – Patrícia Santana.
9. *O mundo no Black Power de Tayó* – Kiusam de Oliveira.

10. *Os tesouros de Monifa* – Sônia Rosa.
11. *Meu crespo é de rainha* – bell hooks.
12. *O caderno sem rimas da Maria* – Lázaro Ramos.
13. *Alice vê* – Sônia Rosa.
14. *Iori descobre o sol e o sol descobre Iori* – Oswaldo Faustino.
15. *Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula* – Davi Nunes.
16. *As tranças de Bintou* – Sylviane A. Diouf.
17. *Betina* – Nilma Lino Gomes.
18. *O caderno de rimas do João* – Lázaro Ramos.
19. *O pequeno príncipe preto* – Rodrigo França.
20. *Sulwe* – Lupita Nyong'o.
21. *Letras de carvão* – Irene Vasco.
22. *O ódio que você semeia* – Angie Thomas.
23. *Minha história* – Michelle Obama.
24. *O sol é para todos* – Harper Lee.
25. *Pequeno manual antirracista* – Djamila Ribeiro.
26. *Quarto de despejo: diário de uma favelada* – Carolina Maria de Jesus.
27. *A cor púrpura* – Alice Walker.
28. *Olhos d'água* – Conceição Evaristo.
29. *Quando me descobri negra* – Bianca Santana.
30. *O avesso da pele* – Jeferson Tenório.
31. *Canções para ninar menino grande* – Conceição Evaristo.
32. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* – Jarid Araes.
33. *Sinta o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser* – Lázaro Ramos.
34. *Outros contos africanos para crianças brasileiras* – Rogério Andrade Barbosa.
35. *Princesas negras* – Edileuza Penha de Souza; Ariane Celestino Meireles.
36. *Black Power de Akin* – Kiusam de Oliveira.
37. *Pênalti* – Geni Guimarães.
38. *A cor da ternura* – Geni Guimarães.
39. *A mãe que voava* – Caroline Carvalho.
40. *Amor de cabelo* – Matthew A. Cherry.
41. *Insubmissas lágrimas de mulheres* – Conceição Evaristo.
42. *Torto arado* – Itamar Vieira Junior.
43. *Pele* – Caroline Arcari.
44. *O menino coração de tambor* – Nilma Lino Gomes.
45. *Solvejos de Fayola* – Kiusam de Oliveira.

47. *Poemas para ler com palmas* – Edmilson de Almeida Pereira.
48. *Os mil cabelos de Ritinha* – Paloma Monteiro.
49. *Kiriku e o colar da discórdia* – Michel Ocelot.
50. *Benedito* – Josias Marinho.
51. *Minha família é colorida* – Georgina Martins.
52. *Txopai e Itôhã* – Kanátyo Pataxó.
53. *José Moçambique e a capoeira* – Joaquim de Almeida.
54. *Coleção Meu Primeiro Black Power* – Editora Mostarda (biografias de figuras negras históricas, como Carolina Maria de Jesus, Irmãos Rebouças, Nelson Mandela, Dandara e Zumbi).
55. *Chupim* – Itamar Vieira Junior.
56. *Minha mãe usa touca de cetim* – Cíntia Almeida da Silva Santos.
57. *A vida não me assusta* – Maya Angelou.
58. *O lenço de cetim da mamãe* – Chimamanda Ngozi Adichie.
59. *O tupi que você fala* – Cláudio Fragata.
60. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores* – Bárbara Carine Soares Pinheiro.

Após a seleção de obras literárias adequadas, impõe-se uma questão metodológica fundamental: como utilizá-las de maneira pedagógica, intencional e formativa? A leitura, especialmente com crianças, não deve ser concebida como atividade isolada ou meramente ilustrativa, mas como experiência estética, afetiva e cognitiva. Ao trabalhar com literatura, o professor está contribuindo para a formação de sujeitos leitores; portanto, esse momento precisa ser significativo e prazeroso. A construção do vínculo com o livro é elemento central no desenvolvimento do hábito de leitura e na ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Para saber mais...

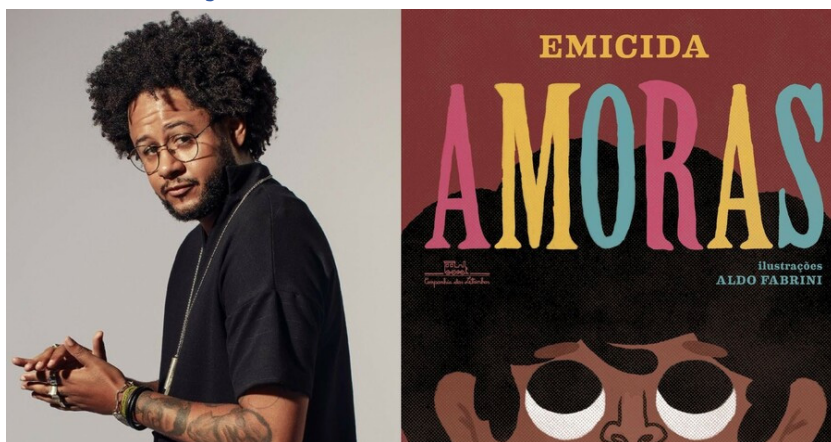
SILVA, Ayodele Floriano. *Personagens negras infantis: retalhos de histórias*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15922>. Acesso em 28 jan. 2025.

A ambientação constitui aspecto relevante desse processo. A leitura não precisa ocorrer exclusivamente na configuração tradicional da sala de aula. A escola é um território educativo e seus diferentes espaços podem ser mobilizados pedagogicamente. Caso haja áreas verdes, pátios ou espaços abertos, esses ambientes podem potencializar a experiência leitora. Quando isso não for

possível, o próprio espaço da sala pode ser reorganizado: alterar a disposição das mesas, formar círculos, utilizar almofadas, inserir uma música de abertura ou criar um pequeno ritual de início da leitura são estratégias que contribuem para envolver os estudantes e sinalizar que aquele é um momento especial.

A leitura deve assumir caráter dialógico. Interromper a narrativa em determinados momentos para provocar reflexões – “O que vocês acham que acontecerá agora?”, “Vocês concordam com essa atitude?”, “Alguém já ouviu falar desse personagem?” – favorece a participação, estimula a oralidade e desenvolve a capacidade interpretativa. Além disso, sempre que a obra permitir, a expressividade pode ser incorporada à contação: variações de entonação, gestos, deslocamento pelo espaço e pequenas dramatizações ampliam o engajamento, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Caso o docente possua perfil mais tímido ou reservado, recursos tecnológicos podem auxiliar na construção da atmosfera narrativa, como a utilização de sons ambientes, imagens projetadas ou trilhas sonoras que dialoguem com a história.

Figura 1 – Foto de Emicida e do livro *Amoras*.



Fonte: *PublishNews*.

Tomando como exemplo a obra *Amoras*, de Emicida, é possível estruturar a “hora da leitura” de forma integrada. Antes da leitura, a observação da capa e do título pode desencadear uma roda de conversa inicial, mobilizando conhecimentos prévios dos estudantes: do que trata o livro? Alguém já experimentou amora? É doce ou salgada? De onde vem essa fruta? Essas perguntas ativam

experiências pessoais e constroem expectativas em relação à narrativa. Se houver, no espaço escolar, uma árvore ou área externa, a leitura pode ocorrer nesse ambiente, estabelecendo relação simbólica com o fruto mencionado na obra. Na ausência de espaço verde, a sala pode ser ambientada com sons da natureza, imagens e um arranjo diferenciado do mobiliário. Caso os estudantes fechem os olhos para imaginar a história, recomenda-se, posteriormente, explorar as ilustrações do livro, que são ricas e representativas.

A experiência pode ainda ser ampliada por meio de estímulos sensoriais, como a degustação de amoras ao final da leitura, proporcionando conexão concreta entre literatura e realidade. Além disso, a obra menciona personalidades negras relevantes, o que possibilita desdobramentos pedagógicos posteriores. Em outro momento, os nomes podem ser retomados coletivamente, registrados e pesquisados pelos estudantes, que assumem o papel de investigadores. Os resultados – apresentados oralmente, em desenhos ou em pequenos textos – podem culminar na organização de uma exposição cultural para a comunidade escolar, ampliando o alcance formativo da atividade.

Outro aspecto importante é a apresentação do autor e do ilustrador. Conhecer quem produziu a obra amplia referências e fortalece a representatividade. No caso de *Amoras*, o autor Emicida – nome artístico de Leandro Roque de Oliveira – apresenta, ao final do livro, uma breve biografia em linguagem acessível às crianças, destacando o papel da imaginação em sua trajetória. Esse trecho pode ser lido e discutido como forma de inspirar os estudantes e demonstrar que histórias de vida também constituem instrumentos formativos.

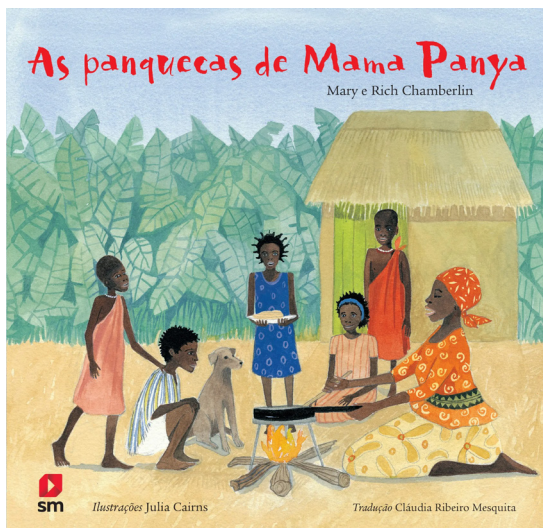
Por fim, o glossário presente na obra oferece novas possibilidades didáticas. Termos como Obatalá, Orixás, África – explicitando tratar-se de um continente –, Martin Luther King, Zumbi dos Palmares e Alá podem ser explorados em atividades complementares, como a produção de cartazes explicativos, a construção de um pequeno dicionário coletivo ou pesquisas orientadas. Assim, a leitura deixa de ser evento pontual e transforma-se em eixo estruturador de práticas interdisciplinares.

O trabalho com literatura, no contexto da ERER, exige planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Quando conduzida de forma crítica e criativa, a leitura torna-se instrumento potente de construção identitária, ampliação de repertório cultural e formação cidadã.

As panquecas de Mama Panya

O livro *As panquecas de Mama Panya* aborda diversos temas relevantes e passíveis de discussão com os estudantes, como o contexto da vida cotidiana no Quênia, a solidariedade, a vida comunitária e a generosidade. Por meio da leitura, percebe-se que, em diferentes contextos africanos, é comum e incentivado o compartilhamento de refeições com amigos e membros da comunidade. No enredo, várias pessoas contribuem para que a refeição seja realizada coletivamente.

Figura 2 – Capa do livro infantil *As panquecas de Mama Panya*.



Fonte: SM

A partir disso, é possível promover discussões sobre comportamentos e costumes presentes no continente africano e, em diálogo, provocar reflexões acerca dos costumes brasileiros. Temos o hábito de compartilhar refeições com amigos? Estamos valorizando os espaços de sociabilidade com pessoas queridas, especialmente diante do uso exacerbado das redes sociais? Como podemos fortalecer práticas de partilha e construção coletiva no cotidiano?

Também é pertinente discutir o espaço geográfico em que a história se desenvolve. Quais são os fatores geográficos e históricos do Quênia? Onde o país está localizado no mapa? Qual é o tamanho de sua população? A população

queniana é estimada em cerca de 35 milhões de habitantes – número ligeiramente inferior ao da população do estado de São Paulo. Além disso, aldeias com poucos moradores são comuns no país, conforme representado na narrativa.

Uma proposta pedagógica interessante consiste na elaboração de um guia de curiosidades sobre o Quênia, reunindo informações geográficas, aspectos culturais, hábitos alimentares e dados históricos. A própria obra já apresenta elementos significativos, mas a pesquisa pode ampliar o repertório dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se o Guia de Leitura organizado por Paulo Daniel Farah, que reúne dados geográficos, históricos e culturais, além de sugestões de sites, referências bibliográficas e propostas de atividades pedagógicas para o trabalho em sala de aula a partir da leitura da obra. Trata-se de um material relevante para aprofundar e diversificar as estratégias didáticas.

Para saber mais...

Guia de Leitura para o livro infantil *As panquecas de Mama Panya*, de Mary e Rich Chamberlin – elaboração: Paulo Daniel Farah; preparação: Norma Marinheiro; revisão: Carla Mello Moreira, Carmen Oliveira.

Disponível em: <https://www.seducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/07/AS-PANQUECAS-DE-MAMA-PANYA-GL.pdf> Acesso em: 15 mar. 2025.

O livro também faz referência ao baobá, árvore de origem africana, possibilitando ao professor estabelecer comparações com outras obras já trabalhadas que abordem essa temática. A intertextualidade amplia o repertório cultural dos estudantes e favorece a consolidação de conhecimentos sobre o continente africano e suas manifestações culturais. O diálogo entre diferentes narrativas enriquece o processo formativo e fortalece práticas pedagógicas alinhadas à ERER, evidenciando a potência da literatura nesse campo.

Além dos aspectos culturais e sociais, a obra contempla conceitos matemáticos de maneira simples e fluida, tais como noções de quantidade, valores, proporção, contagem, sequência numérica, resolução de problemas, introdução à adição e à multiplicação, bem como estimativa. Mama Panya preocupa-se ao perceber que o filho convida muitas pessoas para a refeição, embora ela disponha de apenas duas moedas para a compra dos ingredientes.

A partir dessa situação narrativa, podem ser desenvolvidas diversas propostas pedagógicas:

Proporção: a quantidade inicialmente prevista de ingredientes seria suficiente para duas pessoas. Caso o número de convidados aumente, será necessário ampliar a receita, o que implica maior quantidade de ingredientes e, consequentemente, mais recursos financeiros. Essa situação permite explorar a relação entre quantidade de pessoas e quantidade de alimentos.

Contagem e sequência numérica: ao final da leitura, os estudantes podem contar os personagens convidados, exercitando a memória e o trabalho coletivo. O professor pode organizar a atividade em roda de conversa, em registros na lousa ou em tabelas sistematizadas, além de utilizar materiais concretos para auxiliar na contagem. A organização da atividade deve considerar a faixa etária e os objetivos pedagógicos da turma.

Operações matemáticas: a quantidade de ingredientes necessária para preparar as panquecas pode servir de base para introduzir noções de adição e multiplicação. O professor pode propor situações-problema hipotéticas, calculando a quantidade total de ingredientes conforme o número de pessoas atendidas.

Sistema monetário: é possível recriar, em sala de aula, um pequeno “mercado”, organizando os estudantes em grupos responsáveis pela compra e venda dos ingredientes e pelo preparo das panquecas. Nessa atividade, podem ser atribuídos valores em reais e centavos aos produtos, explorando o sistema monetário brasileiro e as noções de compra, venda e troco.

Vivência prática da receita: preparar panquecas com as crianças constitui uma experiência interdisciplinar. Durante o preparo, podem ser trabalhados conceitos matemáticos (medidas, quantidades, proporções) e aspectos textuais, considerando que a receita é um gênero textual com estrutura e finalidade específicas. Além disso, a atividade proporciona experiências sensoriais, como o contato com a textura, o aroma e o sabor dos ingredientes.

Resolução de problemas e estimativa: a situação inesperada apresentada na narrativa – o aumento do número de convidados – possibilita explorar estratégias de resolução de problemas. Também podem ser abordadas noções de estimativa e aproximação, considerando a necessidade de prever quantos convidados comparecerão e quantas panquecas serão necessárias.

Desse modo, a obra revela-se um recurso pedagógico multifacetado, permitindo articulações entre literatura, cultura, geografia, matemática e práticas sociais,

em consonância com as diretrizes da educação básica e com os princípios da formação integral dos estudantes.

E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas: cientistas na sala de aula

Os principais documentos que orientam a educação básica brasileira – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – destacam a importância de assegurar espaços nos quais os estudantes possam vivenciar experiências significativas, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Compete à escola constituir um ambiente formativo que promova experiências intencionais, voltadas à compreensão do mundo, à exploração de sensações, ao compartilhamento de opiniões e ao desenvolvimento do pensamento crítico, artístico e político.

Conforme mencionado anteriormente, a proposta deste módulo consiste em apresentar sugestões de vivências, atividades e encaminhamentos pedagógicos no âmbito da ERER. As possibilidades são amplas e devem ser adaptadas aos diferentes contextos educacionais. Existem múltiplas formas de abordar as relações étnico-raciais de maneira criativa e responsável. As propostas aqui descritas têm caráter exemplificativo e podem ser ajustadas à realidade de cada cursista, sempre em consonância com a legislação vigente e evitando abordagens estereotipadas.

Experiência: luz, farinha e... ação!

A proposta parte da leitura da obra *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, de Emeida.

Para a realização da atividade, sugerem-se os seguintes materiais: uma caixa transparente, uma lanterna de luz potente (podendo ser utilizada a lanterna do celular, desde que apresente intensidade adequada), um ambiente com pouca iluminação, farinha de milho e o livro selecionado para a mediação da leitura.

A narrativa convida o leitor a refletir sobre sentimentos, especialmente o medo, conduzindo-o por uma jornada poética construída por meio de rimas. O autor destaca valores como coragem e determinação, abordando dimensões socioemocionais de forma sensível e acessível.

A leitura pode seguir a metodologia preferida pelo docente. Uma sugestão é realizá-la em ambiente escurecido, utilizando a lanterna como recurso expressivo, em diálogo com os conceitos de claridade e escuridão presentes na obra. É fundamental garantir que as ilustrações sejam visualizadas adequadamente pelos estudantes.

Na vivência sensorial, o professor deve posicionar a lanterna dentro de uma caixa transparente, direcionando a luz para a superfície. Em seguida, espalha-se

farinha de milho sobre a parte superior da caixa, formando uma base iluminada para exploração. Os estudantes são então convidados a interagir com a superfície, registrando letras, nomes e números, produzindo desenhos ou utilizando pequenos objetos para criar diferentes marcas, explorando, de maneira investigativa e criativa, as possibilidades do material.

A atividade favorece a experimentação sensorial e a criatividade. A experiência pode ser ampliada com jogos de sombras, incentivando os estudantes a explorar o próprio corpo e a produzirem formas e imagens projetadas na parede.

A atividade possibilita o desenvolvimento de múltiplas competências, entre as quais se destacam a representatividade – evidenciada pela presença de uma protagonista negra em posição de heroína, com imagem positiva e centralidade narrativa –, a exploração de conceitos como claro e escuro, luz e sombra, noite e dia, o contato com letras, números e diferentes registros gráficos, o desenvolvimento da coordenação motora fina, a experimentação de texturas, cores e sensações, o reconhecimento corporal aliado à criatividade e o fortalecimento de habilidades socioemocionais, especialmente no que se refere ao medo, à coragem e à determinação.

Uma única prática de leitura pode contemplar dimensões cognitivas, afetivas e culturais, incluindo a ERER, de forma integrada ao cotidiano escolar, e não restrita a datas específicas do calendário.

A proposta dialoga com objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, tais como:

(EI02TS02) Explorar materiais variados, investigando cores, texturas, formas e volumes;

(EI03TS02) Expressar-se por meio de produções bidimensionais e tridimensionais;

(EI02EF09) Manusear instrumentos e suportes de escrita;

(EI03EF09) Formular hipóteses sobre a linguagem escrita por meio de registros espontâneos;

(EI03ET02) Observar transformações em materiais a partir de ações experimentais.

O Pequeno Príncipe Preto

A obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, constitui importante recurso para o trabalho com identidade, representatividade e cultura afro-brasileira.

A formação identitária é um processo que deve contemplar todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Desde a infância, é essencial oportunizar experiências que favoreçam o reconhecimento da ancestralidade, a valorização do corpo, dos traços fenotípicos, do tom de pele e das origens culturais.

A narrativa apresenta um Pequeno Príncipe Preto que vive em um planeta habitado por ele e por um baobá, árvore de forte simbolismo africano. Em suas viagens, encontra diferentes personagens e dissemina valores como empatia, amizade e coletividade.

Figura 3 – Capa do livro infantil *O Pequeno Príncipe Negro*.



Fonte: Editora Nova Fronteira.

A leitura da obra permite abordar diversas temáticas; neste momento, o enfoque recai sobre identidade.

1. **Leitura mediada:** utilizar recursos cênicos (como coroas ou adereços) pode tornar a experiência mais envolvente, especialmente na Educação Infantil.

2. **Exploração de conceitos presentes na obra:** ancestralidade, valorização estética do corpo negro (cabelos crespos, diferentes tonalidades de pele, traços faciais), amizade, empatia, crítica ao egoísmo, uso excessivo do celular, representatividade nos brinquedos, entre outros.
3. **Roda de conversa:** durante a leitura, destacar trechos que valorizem a estética negra e promover diálogo sobre respeito às diferenças e autoestima.
4. **Mediação com boneco representativo:** utilizar boneco negro como recurso didático reforça a discussão sobre representatividade e amplia o debate acerca da ausência histórica de diversidade nos brinquedos.
5. **Discussão sobre respeito:** problematizar atitudes preconceituosas presentes na narrativa.
6. **Produção coletiva da palavra "Ubuntu":** explorar o conceito filosófico africano relacionado à coletividade e interdependência, estabelecendo-o como princípio de convivência ao longo do ano letivo.
7. **Estudos linguísticos e culturais:** investigar termos como "Modupé" e expressões da tradição iorubá, contextualizando a língua no continente africano, especialmente na Nigéria.
8. **Apresentação da biografia do autor e da equipe editorial:** valorizando a produção intelectual negra contemporânea.
9. **Reflexão sobre o "lápiz cor de pele":** observar as diferentes tonalidades presentes na turma e questionar a ideia de uma única cor representativa.
10. **Exploração de lápis com múltiplos tons de pele:** permitindo que cada estudante identifique tonalidades próximas à sua.
11. **Autorretrato:** propor produção artística a partir da observação em espelho, podendo dialogar com referências como o projeto *Humanae*, da artista Angélica Dass, que evidencia a diversidade cromática da pele humana.
12. **Organização do calendário da turma:** associar autorretratos aos meses de aniversário, explorando noções temporais e uso social do calendário.
13. **Construção coletiva do espaço:** substituir materiais prontos por produções elaboradas com participação ativa dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

“Eu sou porque nós somos”

Teoria de matriz africana, Ubuntu expressa a ideia de que “eu sou porque nós somos”, afirmando a interdependência entre os sujeitos e a centralidade da coletividade na constituição da identidade humana. Tal concepção enfatiza a valorização da ancestralidade, reconhecendo a importância daqueles que nos precederam e que, por meio de suas lutas e trajetórias, abriram caminhos e possibilidades no presente.

Conforme destaca Rodrigo França na obra *O Pequeno Príncipe Preto*, “Eu sou porque nós somos! Ubuntu significa ‘nós por nós’” (FRANÇA, 2020, p. 25). A afirmação sintetiza o princípio ético-filosófico que fundamenta essa perspectiva, ancorada na solidariedade, na coletividade e no reconhecimento do outro como parte constitutiva de si.

Projeto Humanæ

O Angélica Dass é a idealizadora do *Projeto Humanæ*, uma obra fotográfica em andamento que busca documentar e representar os verdadeiros tons de pele da humanidade, sem recorrer às categorias simplistas de raça (“preto”, “branco”, “amarelo” etc.). Cada retrato é composto com o fundo tonificado justamente com uma amostra da cor de pele da pessoa retratada, referenciada a partir do sistema de cores Pantone®, instigando o público a refletir sobre diversidade, identidade e preconceito racial de forma criativa e crítica. O projeto conta com milhares de retratos feitos em dezenas de cidades ao redor do mundo e enfatiza a singularidade de cada indivíduo enquanto revela a complexidade da diversidade humana.

Dentro de um contexto mais amplo de produção visual contemporânea que valoriza narrativas e estéticas negras, artistas como Emerson Rocha (@de.saturno) utilizam suas plataformas e linguagens artísticas para afirmar identidades afrodescendentes e questionar estereótipos. Embora Rocha trabalhe com linguagens visuais específicas na esfera digital e artística, sua presença nas redes sociais é um convite para explorar a produção de artistas negros que estão articulando novas maneiras de ver e representar corpos, histórias e culturas que historicamente foram marginalizados nos espaços tradicionais de arte. Seu trabalho, como de muitos criadores negros contemporâneos, dialoga com questões de representatividade, ancestralidade e expressão estética que se conectam com as reflexões propostas por iniciativas como o *Humanæ*.

A reportagem/interativo “A pele na tela” publicada no UOL Tab e outras coberturas sobre pintores negros brasileiros e internacionais ajudam a ampliar esse repertório de conhecimento, destacando figuras históricas e contemporâneas que contribuíram para a arte a partir de perspectivas negras. Por exemplo, exposições que reúnem obras de artistas como Arthur Timótheo da Costa e Antônio Rafael Pinto Bandeira evidenciam a produção de pintores negros brasileiros e chamam a atenção para a necessidade de reconhecer e integrar essas trajetórias no cânone da arte nacional. Esses conteúdos atuam como pontos de partida para compreender como a arte – seja por meio da fotografia de *Humanæ*, da pintura ou de estéticas digitais – pode ser um espaço de afirmação, resistência e celebração da diversidade e das histórias negras.

[Projeto Humanæ. Disponível em: <https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>

Acesso em: 24 fev. 2025.]

A proposta pedagógica mobiliza múltiplas aprendizagens, entre as quais se destacam a construção da identidade, o fortalecimento da representatividade, a valorização da cultura africana e afro-brasileira, o desenvolvimento da noção temporal (ontem, hoje e amanhã), a compreensão da diversidade e dos diferentes tons de pele, o entendimento do uso social do calendário e o aprimoramento de habilidades socioemocionais.

Ao final da obra, o autor afirma que

Este livro surgiu a partir do espetáculo de mesmo nome, escrito e dirigido por mim no ano de 2018. A peça teve a intenção de mostrar às crianças, jovens e adultos o quanto somos potentes na diversidade cultural do Brasil. [...] Devemos amar quem realmente somos! [...] Vivam o Ubuntu. A vida é mais linda quando estamos juntos, respeitando o outro e semeando amor.

A citação reforça o propósito formativo da obra: promover autoestima, valorização da diversidade e convivência respeitosa.

Uma atividade aparentemente simples pode mobilizar múltiplas aprendizagens e integrar o ensino das relações étnico-raciais ao cotidiano escolar. Trabalhar ERER não significa criar práticas isoladas, mas ressignificar ações já existentes, incorporando literatura, cultura africana e afro-brasileira e reflexões sobre identidade e diversidade.

Destacam-se dois aspectos fundamentais:

As atividades devem ser adaptadas conforme a faixa etária, aprofundando discussões com estudantes mais velhos e priorizando abordagens mais imagéticas e lúdicas com os mais novos.

A leitura literária também pode ocorrer sem finalidade avaliativa ou exploração de conteúdo específico, preservando o direito ao prazer estético. Contudo, a literatura constitui instrumento pedagógico potente para a articulação curricular.

A sabedoria do baobá: plantando conhecimento

A obra menciona um elemento simbólico de grande relevância para diversas sociedades africanas: o baobá. Trata-se de referência cultural, histórica e espiritual profundamente enraizada em diferentes comunidades do continente africano. A partir desse elemento, é possível desenvolver variadas propostas pedagógicas.

Waldman (2012, p. 225) destaca a importância do baobá para a cultura africana e, conseqüentemente, para a cultura afro-brasileira:

Dignificados enquanto marco identitário, os Baobás confirmam um mandato repassado por gerações que habitam o reino dos antepassados, ciosamente resguardado em nome da tradição. Assim, bem mais do que uma árvore, o Baobá é, por excelência, o guardião de sentidos e significados endossados pelos povos da África, pelas suas sociedades e culturas, seus modos de ser, suas aspirações, expectativas de vida e religiosidade. Nesta via de entendimento, a robustez da árvore e a capacidade em sobreviver por séculos refletem a perpétua disposição dos povos africanos em continuar a manter sua presença no tempo e no espaço. Ademais, explicitando-se enquanto referência espiritual da vida comunitária, o Baobá assegura que, independentemente do que vier a acontecer, ele é repositório da experiência ancestral, cujos ensinamentos são permanentemente reapresentados às novas gerações.

A partir dessa perspectiva, propõe-se explorar o simbolismo do baobá por meio de atividades artísticas, especialmente com o uso de argila – material de grande relevância para o desenvolvimento integral, sobretudo na Educação Infantil. Caso a escola não disponha desse recurso, recomenda-se sua inclusão no planejamento de materiais pedagógicos, independentemente da faixa etária atendida.

O trabalho com argila favorece o desenvolvimento da coordenação motora, estimula a criatividade e contribui para o bem-estar emocional, ao proporcionar momentos de concentração e expressão sensível. A proposta consiste em permitir que os estudantes explorem livremente a textura, o cheiro e a maleabilidade do material e, posteriormente, retomem a narrativa para confeccionar representações do baobá. A produção pode ocorrer em espaço interno ou externo, individualmente ou de forma coletiva, incentivando a construção compartilhada de uma grande árvore simbólica. A atividade articula expressão artística, memória cultural e reflexão a partir da leitura literária.

Outra sugestão lúdica é a construção coletiva de pipas, inspirada na narrativa do *Pequeno Príncipe* que viaja pelo sistema solar. A confecção do brinquedo pelos próprios estudantes, seguida do momento de brincar com o objeto produzido, fortalece o vínculo entre leitura, imaginação e experiência concreta. A proposta reafirma que a EREER deve integrar o cotidiano escolar, não se restringindo a práticas pontuais ou a datas específicas.

Para saber mais...

Orientações para confecção de pipas:

LOCTITE. *Saiba como fazer pipa de papel*: um guia para fazer artesanato com pipas. Loctite-Consumo, 2024. Disponível em: <https://www.loctite-consumo.com.br/saiba-como-reparos-em-roupas-and-acessorios/como-fazer-pipa-de-papel-um-guia-para-fazer-artesanato-com-pipas.html> Acesso em: 24 fev. 2025.

WIKIHOW. *Como fazer pipa*. WikiHow, 2026. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Pipa> Acesso em: 24 fev. 2025.

DONA LÚ. *Como fazer pipa fácil – passo a passo*. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uvi6p_fkl-g Acesso em: 24 fev. 2025.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tais dispositivos legais demandam compromisso institucional, revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e atuação coletiva da equipe escolar. Contudo, mesmo na ausência de mobilização ampla, iniciativas individuais podem desencadear transformações significativas. Assim como o baobá, cuja grandeza nasce de uma semente, mudanças pedagógicas também exigem plantio e continuidade.

Convém mencionar que há uma versão adaptada da obra, *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos*, de Rodrigo França, destinada a crianças menores. Trata-se de edição com linguagem mais acessível e extensão reduzida, favorecendo experiências de leitura adequadas às especificidades da primeira infância.

As propostas apresentadas podem ainda ser ampliadas com o envolvimento das famílias. A confecção de pipas, por exemplo, pode integrar um sábado letivo, uma mostra cultural ou uma atividade domiciliar, mediante oferta de materiais pela escola quando necessário. O engajamento familiar requer convites constantes e diálogo formativo, reconhecendo que a participação é processo construído gradualmente.

Letras de carvão: exploração criativa com diferentes linguagens

A obra selecionada para essa experiência é *Letras de Carvão*, de Irene Vasco. A narrativa apresenta a história de uma mãe que relata ao filho como aprendeu a ler em um contexto no qual quase ninguém era alfabetizado. Movida pelo desejo de auxiliar a irmã na leitura de cartas recebidas, ela aprende a decifrar palavras com o auxílio do dono de uma mercearia. A história ambienta-se em Palenque, povoado quilombola da Colômbia.

A leitura pode ser conduzida conforme o perfil da turma, priorizando a valorização das ilustrações e da representatividade positiva dos personagens negros. Após a mediação, sugere-se propor uma atividade de pintura com carvão, retomando o recurso utilizado pela personagem.

Figura 4 – Capa do livro infantil *Letras de Carvão*, de Irene Vasco.



Fonte: Editora Pulo do Gato.

Os estudantes podem produzir registros gráficos em cartolina ou papel Kraft, individual ou coletivamente, explorando letras, palavras, números e desenhos. A atividade deve ser contextualizada, explicitando sua relação com a narrativa: "Assim como a personagem do livro, vamos experimentar escrever ou desenhar com carvão".

As produções podem compor a ambientação da sala de aula, reforçando o princípio de "produzir mais e comprar menos", valorizando o protagonismo estudantil.

Outra possibilidade é a produção de cartas. A proposta dialoga com o enredo da obra e pode ser adaptada conforme a etapa escolar:

- **Para crianças pequenas:** cartas ilustradas com desenhos e diferentes materiais;
- **Para estudantes em processo de alfabetização:** inclusão de nomes próprios e registros com mediação docente;
- **Para estudantes alfabetizados:** elaboração de cartas com estrutura formal (local, data, destinatário, corpo do texto e assinatura);

- **Para adolescentes e adultos:** produção de cartas direcionadas a pessoas da comunidade escolar ou a instituições públicas, exercitando a função social do gênero textual.

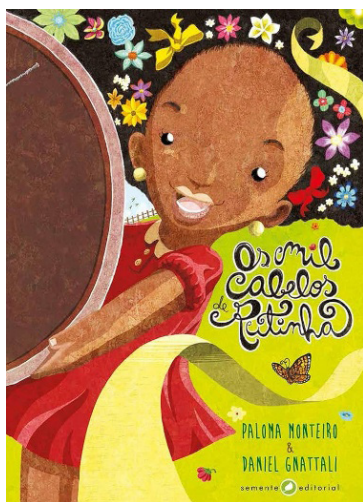
Caso o público seja mais maduro, outras obras podem ser consideradas, como *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, ou *Querida Ijeawele*, de Chimamanda Ngozi Adichie, esta última estruturada em formato de carta.

A obra também possibilita o trabalho com nomes próprios, elemento central nos processos iniciais de alfabetização. A construção coletiva de um painel com os nomes da turma, elaborado pelos próprios estudantes, fortalece identidade, pertencimento e reconhecimento social.

Os mil cabelos de Ritinha

A obra apresenta Ritinha e sua família, destacando diferentes penteados ao longo dos dias da semana. Em formato poético e rimado, a narrativa celebra a estética do cabelo crespo e o afeto familiar.

Figura 5 – Capa do livro infantil *Os mil cabelos de Ritinha*, de Paloma Monteiro.



Fonte: Semente Editorial

O livro é relevante não apenas pela representatividade positiva, mas também por abordar uma dimensão sensível da construção identitária de meninas negras:

o cabelo. Diversos estudos apontam que ofensas racistas frequentemente recaem sobre essa característica, afetando autoestima e pertencimento.

Uma escola comprometida com a EREER deve estabelecer metas para enfrentar tais desafios, promovendo valorização estética e respeito à diversidade desde a Educação Infantil. O trabalho deve contemplar estudantes negros e não negros, incentivando a naturalização e o reconhecimento da beleza negra.

A leitura pode ser articulada com outras obras que abordem o tema, como *Amor de Cabelo*, ampliando o repertório e desconstruindo estereótipos. Também é possível organizar oficinas de penteados com participação das famílias, promovendo um dia de valorização da identidade.

Para saber mais...

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40–51, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmr-xrHf5nTC7r/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2025.

ROSA, Camila Simões. *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2707?show=full> Acesso em: 30 jan. 2025.

Além disso, o livro oferece subsídios para o trabalho com noções temporais e calendário escolar. A sequência dos dias da semana pode ser explorada a partir dos penteados de Ritinha, construindo tabelas e registros coletivos. Essa proposta pode dialogar com atividades anteriormente desenvolvidas sobre aniversários e organização temporal.

A literatura, sob a perspectiva da EREER, amplia práticas pedagógicas já existentes, agregando representatividade e pluralidade cultural. O diálogo entre diferentes obras fortalece significados, consolida aprendizagens e reafirma o papel da escola na construção de identidades positivas e inclusivas.

Viajando pelo mundo: a exploração dos mapas

O ensino da EREER deve integrar o currículo escolar de forma contínua, estando presente tanto nas práticas pedagógicas em sala de aula quanto nas reuniões formativas com a equipe escolar. Trata-se de um trabalho de natureza transdisciplinar, que pode transitar por diferentes componentes curriculares, como Matemática, Alfabetização, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, entre outros.

Nesse contexto, a exploração geográfica configura-se como possibilidade relevante de atuação pedagógica em EREB. A proposta consiste em utilizar as obras literárias trabalhadas em sala de aula como ponto de partida para situar espacialmente os estudantes, promovendo a compreensão da localização do Brasil e de outros países no planeta, com ênfase no continente africano.

É recorrente a presença de concepções equivocadas e estereotipadas que reduzem a África à condição de país único, frequentemente associada exclusivamente à fome, à miséria, a doenças ou à vida selvagem. Tal visão desconsidera que a África é um vasto continente, composto por 54 países, com diversidade cultural, linguística, religiosa, econômica e histórica. Cumpre às instituições escolares, em consonância com as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, apresentar a complexidade e a riqueza desse continente, bem como evidenciar suas influências na formação da cultura afro-brasileira, especialmente por meio do processo histórico da diáspora africana.

Figura 6 – Mapa político da África contemporânea.



Fonte: Atlas Geográfico Escolar/IBGE

O uso de mapas articulado à literatura constitui estratégia eficaz para alcançar esses objetivos. Inicialmente, recomenda-se verificar se a escola dispõe de recursos como globo terrestre, atlas ou mapas murais. Na ausência desses materiais, é possível recorrer a recursos digitais, imagens projetadas ou mapas impressos. O uso das tecnologias digitais, quando orientado por intencionalidade pedagógica, pode ampliar significativamente as possibilidades didáticas.

A partir das leituras realizadas, o professor pode apresentar a localização do continente africano no mapa-múndi, destacando sua dimensão territorial, seus países e sua diversidade interna. É importante enfatizar que a África possui centros urbanos modernos, universidades, centros comerciais, praias, praças, manifestações culturais diversas e múltiplas expressões artísticas, desconstruindo visões reducionistas.

Para turmas de jovens, adultos ou em contextos formativos com professores, pode-se propor uma atividade provocativa: apresentar imagens de diferentes espaços urbanos – como shoppings, praias e praças – sem revelar sua localização e solicitar que os participantes indiquem onde acreditam que se situam. Ao final, revela-se que se tratam de locais situados em países africanos. A reflexão posterior visa problematizar estereótipos e ampliar repertórios imagéticos sobre o continente.

Diversas obras literárias possibilitam esse trabalho investigativo. Em *As Panquecas de Mama Panya*, por exemplo, a narrativa se passa no Quênia. Já outras obras apresentam contextos fictícios ou não explicitam claramente o local da história. Em tais situações, pode-se pesquisar o país de publicação da obra ou a origem do autor, investigando distâncias geográficas, semelhanças culturais e possíveis influências históricas entre os países estudados e o Brasil. Esse movimento investigativo pode se estender ao longo de todo o ano letivo, construindo um repertório geográfico consistente.

Uma proposta prática consiste na confecção de mapas em formato de cartaz, especialmente do continente africano, para exposição permanente na sala de aula. O mapa deve ser instrumento de consulta cotidiana, estimulando o manuseio frequente pelos estudantes. A cada obra lida, pode-se marcar o país correspondente com alfinetes ou marcadores.

No caso de *As Panquecas de Mama Panya*, após a leitura, o professor pode convidar os estudantes a localizar coletivamente o Quênia no mapa. Esse momento costuma suscitar questionamentos espontâneos, como: "O Egito fica na África?", "Por que existe um país chamado África do Sul?", "Onde está o sul?". Tais indagações ampliam o escopo inicial da aula e favorecem aprendizagens significativas.

Para turmas de crianças menores, recomenda-se utilizar mapas ilustrados, com desenhos representativos de cada país, acompanhados de legendas explicativas. No caso da África do Sul, por exemplo, pode-se inserir a imagem de Nelson Mandela; em São Tomé e Príncipe, a representação do pássaro Ossobó, símbolo nacional. Esses elementos visuais despertam curiosidade e incentivam investigações autônomas.

O trabalho com mapas deve ocorrer de forma contínua, seja por iniciativa do professor, seja a partir das perguntas dos estudantes. A exposição permanente de um mapa do continente africano na sala de aula favorece consultas espontâneas e amplia a familiaridade com a representação espacial. Paralelamente, o uso do globo terrestre permite compreender a totalidade do planeta, articulando escalas globais e continentais.

Apresentar diferentes instrumentos cartográficos – globo terrestre, mapa-múndi e mapas continentais – contribui para o desenvolvimento da noção espacial em suas múltiplas dimensões: global, regional e específica. Dessa maneira, a literatura deixa de ser apenas recurso narrativo e passa a constituir ponto de partida para investigações geográficas, históricas e culturais, fortalecendo a implementação efetiva da EREER no cotidiano escolar.

Textos indígenas na sala de aula

Embora este módulo esteja centrado na organização pedagógica sob a perspectiva étnico-racial, é imprescindível afirmar que a EREER também abrange as questões indígenas, conforme determina a Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 10.639/2003 ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares. Trata-se de um imperativo legal e ético, que convoca a escola a revisar narrativas históricas, práticas pedagógicas e referenciais culturais, superando abordagens folclorizadas ou pontuais.

O trabalho sob a perspectiva étnico-racial dialoga diretamente com as questões indígenas em múltiplas dimensões: na valorização dos povos originários que constituíram – e continuam constituindo – a formação social, cultural, linguística e territorial do país; e na problematização das narrativas hegemônicas que invisibilizam violências históricas. Ao abordar a formação do Brasil, não se deve omitir que a colonização implicou processos de expropriação territorial, escravização e genocídio de povos indígenas e africanos. Contudo, é igualmente necessário enfatizar que esses processos interromperam trajetórias

históricas complexas e sofisticadas. Antes de 1500, diferentes povos indígenas já habitavam e organizavam politicamente os territórios que hoje compõem o Brasil. Da mesma forma, antes da diáspora forçada, sociedades africanas estruturavam-se com sistemas políticos, científicos e culturais próprios.

Assim, ainda que o foco do módulo esteja na perspectiva étnico-racial, uma prática pedagógica antirracista coerente precisa integrar as questões indígenas de forma transversal e contínua. Evidentemente, a complexidade do tema demandaria uma formação específica e aprofundada. Contudo, é possível iniciar esse percurso por meio de práticas que problematizem estereótipos, ampliem repertórios e valorizem a diversidade étnica existente no país.

É fundamental apresentar os povos indígenas em sua pluralidade – são centenas de etnias, com línguas, cosmologias, sistemas sociais e modos de vida distintos. Isso implica também uma revisão terminológica: substituir o termo genérico “índio” por “povos indígenas” ou “povos originários” não é mera questão semântica, mas um posicionamento político e epistemológico que reconhece diversidade e historicidade.

Uma obra que contribui significativamente para essa abordagem é o livro *O tupi que você fala*, de Claudio Fragata, com ilustrações de Maurício Negro. A obra apresenta, de maneira lúdica e visualmente atraente, a herança indígena presente no vocabulário cotidiano da língua portuguesa falada no Brasil, evidenciando palavras de origem tupi incorporadas ao nosso repertório linguístico.

Figura 7 – Capa do livro infantil *O tupi que você fala*, de Claudio Fragata.



Fonte: Globinho

A partir dessa leitura, diversas possibilidades pedagógicas podem ser desenvolvidas:

1. Vocabulário e cultura alimentar

Explorar nomes de frutas como caju, pitanga, maracujá, jabuticaba, abacaxi e guaraná permite discutir origem linguística, biodiversidade e cultura alimentar. Questionamentos como "Guaraná é apenas refrigerante?" ampliam a compreensão sobre processos de industrialização e apropriação cultural. A degustação de frutas, quando viável, pode mobilizar experiências sensoriais (textura, aroma, sabor), articulando linguagem, ciências e educação ambiental. Essa prática pode se dobrar em discussões sobre preservação ambiental, desmatamento e sustentabilidade, conectando saberes tradicionais à atual crise ecológica.

2. Produção de tinta natural

A realização de uma oficina de tintas naturais possibilita experimentação estética e científica, valorizando conhecimentos tradicionais sobre pigmentação extraída de elementos da natureza. Além do caráter lúdico, a atividade permite abordar processos físicos (mistura, textura, fixação) e discutir tecnologias ancestrais.

3. Desconstrução de estereótipos

É essencial problematizar práticas cristalizadas no imaginário escolar, como a reprodução de gestos caricatos (mão na boca emitindo sons) ou a representação única de povos indígenas como habitantes exclusivos de "tribos isoladas". Os povos indígenas estão em contextos urbanos, ocupam universidades, produzem arte contemporânea, participam da política institucional e utilizam tecnologias digitais. A desconstrução desses estereótipos contribui para uma educação crítica e respeitosa.

4. Ampliação para públicos diversos

Com estudantes mais velhos, é possível aprofundar o debate por meio de documentários, reportagens e produções audiovisuais que abordem demarcação de terras, direitos constitucionais e protagonismo indígena contemporâneo. A leitura do livro permanece pertinente, pois o estudo etimológico do vocabulário evidencia marcas históricas da presença indígena na formação nacional. A intencionalidade pedagógica do professor será determinante na condução do debate.

5. Superação da abordagem sazonal

Assim como as questões étnico-raciais não devem ser restritas ao mês da Consciência Negra, as temáticas indígenas não podem se limitar ao mês de abril. A legislação vigente determina sua inclusão estrutural no currículo. Isso implica rever práticas tradicionais, como a confecção acrílica de cocares, e questionar: qual a finalidade pedagógica dessa atividade? Ela amplia repertório ou reforça estereótipos?

Para saber mais...

Orientações para produção de tinta natural em sala de aula.

DICAS DE ARTE. Tinta natural fácil e barata – passo a passo. *YouTube*, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOigg2jQjZ4> Acesso em: 24 fev. 2025.

Substituir imagens homogêneas por representações diversas – diferentes etnias, vestimentas, contextos urbanos e rurais, produções culturais contemporâneas – possibilita uma compreensão mais complexa e realista. O objetivo não é julgar práticas anteriores, mas promover reflexão crítica. O exercício docente é processual: planejar, replanejar e reavaliar continuamente, à luz de novas formações e dos perfis sempre diversos dos estudantes.

Em síntese, trabalhar textos indígenas na sala de aula não é um complemento eventual, mas parte constitutiva de uma proposta pedagógica comprometida com justiça curricular, pluralidade cultural e formação cidadã crítica.

Sugestões de documentários e obras audiovisuais sobre a história e cultura indígena

1. ***A Última Floresta*** – documentário que retrata a vida, cultura e resistência do povo Yanomami frente à invasão de garimpeiros e ameaças à sua sobrevivência na Amazônia.
2. ***Guarani e Kaiowá***: Pelo direito de viver em Tekoha – obra produzida pela ONU sobre a luta pela demarcação territorial e direitos das comunidades Guarani e Kaiowá.
3. ***Martírio***: documentário que mostra o massacre e a resistência do povo Guarani-Kaiowá diante de conflitos pela terra e exploração.
4. ***Ex-Pajé***: filme que retrata a pressão sobre tradições e crenças de um pajé da etnia Paiter Suruí em contexto de evangelização e conflitos culturais.

5. **Piripkura**: documentário vencedor de prêmios que acompanha a luta e sobrevivência dos últimos membros do povo Piripkura na Amazônia.
6. **500 Almas**: mistura de documentário e ficção que explora a cultura do povo Guató e a reconstrução de sua história.
7. **Indígenas Digitais**: obra que aborda a relação de povos indígenas com tecnologia e comunicação contemporânea.
8. **When Two Worlds Collide**: documentário que explora conflitos entre povos indígenas e governos pelo controle territorial na Amazônia peruana.

Se desejar ampliar ainda mais o repertório, existem obras que não foram citadas na lista original, mas que também enriquecem a compreensão da temática indígena no cinema documental:

A Invenção do Outro – acompanha expedição da FUNAI para contato com povos isolados na fronteira Brasil–Peru–Bolívia.

Amazônia, o Despertar da Floresta – documentário brasileiro que relaciona identidade, meio ambiente e povos indígenas na luta pela preservação.

Amazônia Sociedade Anônima – aborda resistência de povos indígenas e tradicionais diante da expansão da fronteira agrícola e desmatamento.

Esses documentários, muitos deles indicados no material da Mídia NINJA ou em listas educativas, oferecem diferentes perspectivas sobre história, conflito territorial, identidade cultural e movimentos indígenas contemporâneos no Brasil e América Latina.

CINE NINJA, 19 de abril, confira dicas de filmes, documentários e séries com temática indígena. Mídia NINJA, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://midianinja.org/19-de-abril-confira-dicas-de-filmes-documentarios-e-series-com-tematica-indigena/> Acesso em: 24 fev. 2025.

DI SPAGNA, Julia. 8 documentários sobre as culturas indígenas. Guia do Estudante (Abril), 26 mar. 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/8-documentarios-sobre-as-culturas-indigenas> Acesso em: 24 fev. 2026.

Experiências de aprendizagem em ERER e comunidade escolar

1) Parceria com a comunidade: envolvendo a família e buscando a ancestralidade

Diversas obras literárias apresentadas ao longo do curso possibilitam a abordagem do conceito de ancestralidade. Todas as pessoas possuem ancestrais que integram sua trajetória histórica e cuja existência contribuiu para que ocupemos, no presente, determinados espaços sociais, culturais e familiares. A discussão sobre ancestralidade pode ser adaptada às diferentes faixas etárias: com estudantes mais velhos, é possível ampliá-la por meio de filmes, documentários e debates mais aprofundados; com crianças pequenas, a temática pode ser trabalhada de forma lúdica, mediante narrativas, ilustrações e atividades práticas.

É fundamental que os estudantes tenham acesso a esse conceito como elemento constitutivo da identidade individual e coletiva. O livro *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, aborda a ancestralidade de maneira sensível e acessível, utilizando a metáfora dos baobás para representar raízes, memória e pertencimento.

Como estratégia didática, pode-se propor a construção de uma árvore genealógica, individual ou coletiva, respeitando as diferentes configurações familiares. A atividade possibilita o envolvimento das famílias, o resgate de histórias e a valorização das trajetórias que constituem a identidade dos estudantes.

2) Observando o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui documento estruturante da identidade institucional da escola e deve ser periodicamente revisado e atualizado. Nele devem estar explicitados os princípios, as metas, os objetivos e as perspectivas que orientam o trabalho pedagógico.

As instituições escolares seguem normativas legais de âmbito nacional, estadual e municipal, tais como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, entre outras. Tais dispositivos asseguram direitos educacionais comuns e orientam a organização curricular em âmbito nacional.

Entretanto, o PPP possui caráter singular, pois reflete o contexto específico de cada unidade escolar – seu território, sua comunidade, sua equipe e seu projeto formativo. Essa singularidade torna imprescindível sua consulta no momento do planejamento pedagógico.

Nesse sentido, cabe problematizar: professores e gestores consultam regularmente o PPP para conhecer ou revisar as diretrizes da escola? A elaboração e a atualização do documento ocorrem de forma participativa e democrática, envolvendo a comunidade escolar? As determinações da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 estão efetivamente contempladas no texto?

O PPP deve ser um documento de fácil acesso à comunidade. Caso uma família manifeste interesse em conhecer a proposta pedagógica da instituição, encontrará nele referências explícitas ao trabalho com a EREER?

Essas indagações evidenciam que a EREER não se restringe às práticas desenvolvidas em sala de aula, devendo estar incorporada aos documentos oficiais que fundamentam e orientam a ação educativa. Nesse sentido, Souza (2023) destaca a importância do PPP e seus diálogos com a literatura infantil na perspectiva étnico-racial.

Para saber mais...

SOUZA, Lucas Rodrigues de Oliveira. *A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de ensino fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei n. 10.639/2003*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/e1400bb6-2f02-43d6-8f46-11e62dd9f8ea> Acesso em: 15 fev. 2025.

3) Reuniões pedagógicas

Este curso destina-se a docentes e gestores da Educação Básica. Ao longo do módulo, foram apresentadas propostas pedagógicas, experiências práticas e reflexões orientadas à construção de uma educação antirracista.

Embora muitas das sugestões estejam voltadas à prática em sala de aula, elas também podem subsidiar processos formativos coletivos. Gestores e gestoras podem utilizar as propostas, leituras e problematizações apresentadas como subsídio para reuniões pedagógicas, formações continuadas, revisões documentais e planejamento institucional.

Uma possibilidade consiste em reservar parte do tempo das reuniões pedagógicas para a leitura compartilhada de obras literárias indicadas no curso, organizando um grupo de estudos no qual, a cada encontro, um docente seja responsável pela mediação da leitura e das discussões. Outra estratégia consiste em simular a aplicação de experiências pedagógicas descritas, analisando coletivamente suas potencialidades e adaptações ao contexto escolar.

Como sugestão de obra para estudo coletivo, destaca-se *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo. A obra reúne treze contos protagonizados por mulheres negras, cujas vozes narrativas evidenciam dores, desafios e, sobretudo, estratégias de resistência. A fusão entre experiência, ficção e memória marca o projeto literário da autora, fundamentado no conceito de "escrevivência", no qual vida e escrita se entrelaçam.

O trabalho com essa obra em reuniões pedagógicas pode ampliar o repertório crítico da equipe escolar, fortalecer a compreensão sobre representatividade e contribuir para a consolidação de práticas alinhadas à EREER.

4) Personalidades negras: a importância da representatividade no espaço escolar

Para além do conhecimento da literatura na perspectiva étnico-racial, da seleção criteriosa das obras e da realização do trabalho pedagógico, é fundamental conferir visibilidade aos autores e autoras, especialmente aos escritores negros. Conhecer quem produziu determinada obra, sua trajetória, formação, referências e contexto de produção amplia o repertório cultural dos estudantes e fortalece processos de identificação.

Questionamentos como: Quem é o autor ou autora desta obra? Qual é sua história de vida? Quais foram suas inspirações? Que outras produções realizou? – mobilizam a pesquisa, desenvolvem a curiosidade intelectual e ampliam o entendimento sobre o campo literário. Nesse movimento, a representatividade ganha concretude: quando estudantes percebem que o autor ou autora com quem se identificaram compartilha experiências, origens ou características físicas semelhantes às suas, cria-se um espaço legítimo de construção e fortalecimento identitário.

A expressão “representatividade importa” tem sido amplamente discutida em pesquisas acadêmicas e nos debates públicos contemporâneos, justamente por evidenciar que a presença simbólica e concreta de sujeitos historicamente marginalizados produz impactos objetivos na constituição da autoestima e das expectativas de futuro.

Como exemplo prático, destaca-se a obra *Amoras*, de Emicida. Em experiência pedagógica, após a leitura da obra, uma criança demonstrou forte identificação com a narrativa. O professor, percebendo o interesse, desenvolveu uma pesquisa com a turma sobre a trajetória do autor, apresentando imagens, informações biográficas, outras produções literárias e sua atuação musical. Ao final, a criança afirmou: “Já que ele se parece comigo, eu posso ser autor de livros também, certo, professor?”. Tal relato evidencia o papel estruturante da representatividade no espaço escolar e a responsabilidade docente nesse processo.

Como estratégia pedagógica complementar, propõe-se o "AfroBeto": um alfabeto ilustrado com personalidades negras relevantes para a história e cultura nacional e internacional. Diferentemente do alfabeto convencional (A de abelha, B de banana, C de casa), sugere-se, por exemplo: "A" de Abdias do Nascimento; "B" de bell hooks; "C" de Conceição Evaristo...

O alfabeto pode ser construído coletivamente, com inserções semanais de novas personalidades, acompanhadas de imagens e breves informações biográficas. Trata-se de proposta complementar, que não substitui o alfabeto convencional, mas amplia referências simbólicas e culturais no cotidiano escolar.

5) Vocabulários

O processo educativo envolve ensino e aprendizagem de forma simultânea. No campo da EREER, antes de ensinar, é imprescindível aprender e revisar concepções. Isso inclui refletir sobre a própria trajetória formativa: que referências literárias tivemos na infância? As temáticas étnico-raciais estavam presentes em nosso percurso escolar?

Além da incorporação de conteúdos curriculares, é necessário examinar posturas, práticas e vocabulários cotidianos. Diversas expressões naturalizadas socialmente possuem origem racista ou discriminatória. Muitas delas foram incorporadas sem reflexão crítica, devido à ausência de debate formativo anterior. O trabalho pedagógico antirracista exige, portanto, revisão linguística e ética, substituindo termos e expressões que reforçam preconceitos por alternativas respeitosas e conscientes.

Essa revisão não deve ser compreendida como julgamento individual, mas como processo formativo contínuo, coerente com o compromisso profissional e social da docência.

É possível trabalhar com EREER entre os bebês?

As atividades e propostas apresentadas neste módulo constituem possibilidades iniciais para a inserção estruturada da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar. Ressalta-se que as práticas podem – e devem – ser adaptadas conforme a faixa etária, o contexto institucional e as especificidades de cada turma.

No caso dos bebês e crianças bem pequenas, o trabalho pedagógico requer sensibilidade e intencionalidade. Nessa etapa, o conhecimento do mundo ocorre prioritariamente por meio dos sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. A representação positiva desde os primeiros anos de vida é fundamental para a constituição identitária.

A contação de histórias é prática recomendada nessa faixa etária. A obra *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke, por exemplo, apresenta a história de um bebê negro cercado de afeto familiar. Embora a narrativa não aborde explicitamente questões raciais, a representação de uma família negra amorosa e acolhedora contribui significativamente para a construção de referências positivas.

A leitura pode ser realizada de forma pausada, em ambiente acolhedor, com música suave e organização espacial que favoreça a proximidade. Após a contação, podem-se distribuir imagens da história e fotografias das próprias famílias das crianças, promovendo reconhecimento e pertencimento. Trabalhar com fotos das crianças dispostas no espaço também favorece a identificação visual, o reconhecimento de si e do outro e o desenvolvimento inicial da noção de identidade e ancestralidade.

Desse modo, mesmo na primeira infância, é possível desenvolver práticas coerentes com a EREER, inserindo-a de forma contínua, estruturada e sensível no cotidiano pedagógico.

3. Reflexão e ação

Com base nos conteúdos estudados, propõe-se uma atividade prática, objetiva e viável, a ser realizada em curto prazo, com foco na aplicação concreta da EREER no contexto escolar.

Etapa 1 – Planejamento (30 a 40 minutos)

1. Seleção da obra (individual)

Escolha uma das obras sugeridas no módulo e registre, de forma sintética (10 a 15 linhas), os seguintes pontos:

- Justificativa da escolha;
- Ano/série em que será aplicada;
- Objetivo pedagógico principal (ex.: identidade, representatividade, ancestralidade, vocabulário, noção espacial etc.);
- Competências/habilidades que serão mobilizadas;
- Estratégia metodológica (leitura mediada, roda de conversa, atividade prática, produção artística, pesquisa, entre outros);

- Forma de registro ou avaliação (desenho, produção escrita, relato oral, registro fotográfico, síntese reflexiva etc.).

Esse planejamento deve ser objetivo e exequível em uma ou duas aulas (50 a 100 minutos) ou em um momento de formação pedagógica (até 1 hora), no caso de gestores.

Etapa 2 – Aplicação (1 aula ou 1 encontro formativo)

Implemente uma única proposta prática do módulo, adaptada à realidade da escola, contemplando por exemplos as seguintes sugestões:

- Leitura mediada com foco em representatividade e roda de conversa;
- Construção de um painel temático (ex.: mapa, linha do tempo, galeria de autores);
- Atividade sensorial ou artística vinculada à obra;
- Discussão guiada em reunião pedagógica sobre práticas antirracistas.
- Orientação importante: A atividade deve ser possível com os recursos já disponíveis na escola. Caso necessário, utilize materiais simples (cartolina, folhas sulfite, impressões básicas, projetor, quadro).

Etapa 3 – Registro reflexivo (20 a 30 minutos)

Após a aplicação, produza um breve relato reflexivo (15 a 20 linhas), contemplando:

- Como foi a participação dos estudantes ou docentes;
- Quais falas ou reações foram significativas;
- Quais aprendizagens foram percebidas;
- Quais ajustes seriam necessários para uma próxima aplicação;
- Possibilidades de continuidade no planejamento anual.

A proposta não é realizar um projeto extenso, mas iniciar ou fortalecer a inserção sistemática da ERER no planejamento escolar, de maneira concreta, possível e contextualizada.

O foco está na intencionalidade pedagógica, na coerência com o currículo e na continuidade das ações – ainda que iniciadas por uma intervenção simples e pontual.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, p. 40–51, 2002.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ROSA, Camila Simões. *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- SILVA, Ayodele Floriano. *Personagens negras infantis: retalhos de histórias*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2008.
- SOUZA, Lucas Rodrigues de Oliveira. *A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de ensino fundamental de São Carlos/SP à luz da Lei n. 10.639/2003*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
- WALDMAN, Maurício. *O baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial*. África. São Paulo, n. 32, p. 223–235, 2012.

Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Equipe

Coordenação

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão

Tatiane Cosentino Rodrigues
Vanessa Mantovani Bedani

Assessoria de Formação

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Assessoria de Avaliação

Fabiana Luci de Oliveira

Revisão de Normas e
Orientações Pedagógicas

Leila Maria Massarão
Robson Pereira da Silva
Vanessa Dias

Secretaria Executiva

João Pedro Volante

Professores/as

Tatiane Cosentino Rodrigues
Maria Fernanda Luiz Paulo
Maria Caroline Lima de Souza
Ana Cristina Juvenal da Cruz
Robson Pereira da Silva
Eliete Ananias da Silva Santos
Lucas Rodrigues de Oliveira Souza

Tutores/as

Aline de Oliveira Silva
Ana Carolina Domingues
Ayodele Floriano Silva
Danilo Augusto Reinol
Fernanda Vieira da Silva Santos
Leila Maria Massarão
Marcelo Matteus Presse Leite
Sarah Leite Lisboa
Tatiane Martins Moacir de Almeida

Sobre a organização

Ana Cristina Juvenal da Cruz – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Atualmente é diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH-UFSCar) e coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSCar). Professora formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira (ERER-UFSCar 2024-2025).

João Pedro Volante – Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharel em Ciências Social e mestre em Sociologia pela mesma instituição. Secretário executivo do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira (ERER-UFSCar 2024-2025).

Renilson Rosa Ribeiro – Professor titular do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira (ERER-UFSCar 2024-2025).

Vanessa Mantovani Bedani – Professora efetiva da rede estadual de ensino de São Paulo, lotada na cidade de São Carlos-SP. Licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Supervisora pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais: História e Cultura Africana e Afro-brasileira (ERER-UFSCar 2024-2025).

Esta obra orienta cursistas quanto aos fundamentos, objetivos, organização curricular e procedimentos metodológicos do **Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Formação de Professoras e Professores em Educação para as Relações Étnico-raciais – História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Constitui instrumento de referência para o percurso formativo, explicitando expectativas, critérios de avaliação e resultados esperados. Ao final, espera-se que professoras, professores e equipes gestoras estejam aptos a atuar como agentes de transformação nos espaços escolares, promovendo práticas pedagógicas e de gestão alinhadas a uma perspectiva antirracista, inclusiva e comprometida com a consolidação de uma educação pública de qualidade social.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PNEERQ

UFSCar



DCSo



paruna

ISBN 978-658510678-8



9

786585

106788

