

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Rayssa Pereira Rodrigues

**ATITUDE HISTORIADORA RACIALIZADA: Uma proposta de sequência didática com
foco no letramento racial**

BRASÍLIA
2025

Rayssa Pereira Rodrigues

**ATITUDE HISTORIADORA RACIALIZADA: Uma proposta de sequência didática com
foco no letramento racial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Modalidade: Monografia (Licenciatura em História)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariléa de Almeida

Brasília

2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariléa de Almeida

(Presidenta)

Profa. Dra. Silvane Aparecida da Silva

(Examinadora)

Profº Mestre Lucas Nascimento dos Santos

(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, aos meus pais, que sempre ensinaram o valor da coragem, da honestidade e da fé. O amor e o acolhimento foram pilares que sustentaram meus passos até aqui.

À professora Mariléa de Almeida, que foi luz neste processo. Agradeço imensamente pela orientação, pelos momentos de escuta, partilha e por acreditar no meu trabalho mesmo quando eu duvidava. Sua presença marcou minha trajetória não apenas como orientadora, mas como referência de mulher, intelectual e educadora comprometida com a formação daqueles que a procuram.

Agradeço à minha espiritualidade, que me guia e me guarda, que abriram caminhos para que eu pudesse estar aqui, meu eterno respeito e gratidão a cada energia que me ampara e me sustenta.

Ao meu companheiro, obrigada por estar ao meu lado em todas as fases, pela paciência, pelo amor e pela presença, mesmo nos dias mais desafiadores. A tua parceria me fortalece.

Por fim, agradeço à menina que fui, que sonhava em ocupar espaços. E à mulher que me tornei, que entende hoje que cada queda, cada lágrima e cada recomeço foram necessários para minha trajetória. Que minha caminhada continue guiada pela espiritualidade e pela certeza de que nenhum passo foi em vão.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo elaborar uma sequência didática de História, voltada ao Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, que tome as relações raciais como eixo estruturante do ensino e favoreça práticas pedagógicas de letramento racial. Parte-se do problema da permanência de currículos e práticas escolares que tratam a temática racial de forma pontual, moralizante ou comemorativa, apesar da existência da Lei nº 10.639/2003 e de documentos que orientam a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa, de natureza teórico-conceitual, articula o conceito de letramento racial, conforme formulado por France Winddance Twine e Lia Vainer Schucman, à noção de atitude historiadora racializada, inspirada em Ana Maria Mauad, no Movimento Negro Educador e na pedagogia feminista negra. A partir da análise de marcos legais, curriculares e produções teóricas sobre relações raciais, elabora-se uma sequência didática em três momentos: estudo de uma fonte judicial do século XIX, análise de fontes contemporâneas sobre o racismo na infância e reescrita de experiências de racismo escolar. Defende-se que o ensino de História, orientado pelo letramento racial, pode constituir prática de educação antirracista comprometida com a disputa de narrativas e a produção de outras memórias e futuros possíveis.

Palavras-chave: ensino de História; letramento racial; atitude historiadora racializada; relações raciais; educação antirracista; sequência didática.

ABSTRACT

This work aims to develop a didactic sequence for History, geared towards high school students in the public school system of the Federal District, that takes racial relations as the structuring axis of teaching and promotes pedagogical practices of racial literacy. It starts from the problem of the persistence of curricula and school practices that address racial issues in a punctual, moralizing, or celebratory way, despite the existence of Law No. 10.639/2003 and documents that guide education on ethnic-racial relations. The research, of a theoretical-conceptual nature, articulates the concept of racial literacy, as formulated by France Winddance Twine and Lia Vainer Schucman, with the notion of a racialized historian's attitude, inspired by Ana Maria Mauad, the Black Educator Movement, and Black feminist pedagogy. Based on the analysis of legal and curricular frameworks and theoretical productions on racial relations, a didactic sequence is developed in three stages: the study of a 19th-century judicial source, the analysis of contemporary sources on racism in childhood, and the rewriting of experiences of school racism. It is argued that the teaching of History, guided by racial literacy, can constitute an anti-racist educational practice committed to challenging narratives and producing other memories and possible futures.

Keywords: history teaching; racial literacy; racialized historian's attitude; racial relations; anti-racist education; didactic sequence.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	8
INTRODUÇÃO.....	10
1 - INSPIRAÇÕES TEÓRICAS.....	16
1.1 Poder, racialidade e práticas pedagógicas.....	16
1.2 Relações raciais: branquitude e letramento racial crítico.....	21
2 - MARCOS LEGAIS E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
2.1 Políticas curriculares e ensino de História: fundamentos para uma atitude historiadora racializada.....	25
2.2 Currículos locais e políticas antirracistas: São Paulo e Distrito Federal.....	26
2.3 O ensino de História como prática de letramento racial.....	28
3: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENSINO DE HISTÓRIA, LETRAMENTO RACIAL E ATITUDE HISTORIADORA RACIALIZADA.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

PRÓLOGO

Durante muito tempo, vivi um processo silencioso de estranhamento em relação à minha identidade racial. Filha de mãe branca e pai preto, cresci atravessada pelas ambiguidades do colorismo. Na infância, desejava ter o cabelo liso para me parecer com minha mãe e minhas irmãs, a mais velha com os fios naturalmente escorridos, a segunda que jamais aceitou seus cachos mais fechados, quase tipo 4A¹ e a do meio com ondas soltas, tal desejo me fez perder tardes inteiras da infância passando por procedimentos de alisamento. Gestos aparentemente simples, que revelavam um aprendizado racial não nomeado, mas constantemente reforçado.

Na escola, esses aprendizados eram reiterados e naturalizados. As atividades sobre a Lei 10.639/2003, quando aconteciam, limitavam-se às semanas pedagógicas em novembro e avaliações temáticas sobre a Consciência Negra. Nenhuma dessas experiências me convidava a refletir criticamente sobre as relações raciais, tampouco me ajudava a compreender o lugar que eu ocupava dentro dessas relações. A ausência de discussões sobre diferenças, poder e hierarquia fazia com que o racismo permanecesse naturalizado, inclusive em mim.

Logo no final do meu terceiro ano do ensino médio, tive uma crise severa acerca da minha identidade e a inquietação de não me recordar de mim mesma com meus próprios cabelos naturais, fez com que eu os cortasse na nuca. Aquela autoestima que teve passibilidade² nos meios sociais durante muitos anos por causa dos alisamentos, agora iria passar por um resgate, regado de reflexões raciais que vieram após esse acontecimento.

Anos depois, ao ingressar no curso de História na UnB, comecei a me reconhecer enquanto mulher negra e também pude perceber como a questão racial se articulava com outros marcadores sociais, como gênero, classe e território, em uma perspectiva interseccional. Ao iniciar o estágio supervisionado, encontrei, em comportamentos, falas e modos de interação em

¹A classificação das curvaturas capilares organiza os fios em lisos (1A–1C), ondulados (2A–2C), cacheados (3A–3C) e crespos (4A–4C). Para além de uma descrição técnica, essas categorias também integram processos de racialização no Brasil, influenciando percepções de beleza, pertencimento e identidade.

²Utilizo o termo *passibilidade* para me referir à forma como determinados marcadores estéticos, como pele mais clara ou cabelos alisados podem levar uma pessoa negra a ser lida socialmente como “morena” ou “não negra”, reduzindo temporariamente a intensidade do racismo explícito. Essa leitura social atua como uma espécie de “proteção simbólica”, que não elimina o racismo, mas altera sua forma de manifestação. Quando deixei de alisar o cabelo, essa camada de passibilidade se desfez, evidenciando mudanças nos olhares, nas vigilâncias e nos controles dirigidos ao meu corpo. Para uma explicação sobre o conceito de passabilidade, veja a coluna do jornalista e ativista trans Noah Scheffél (2021), que discute como certos corpos transitam com menos barreiras em razão de leituras sociais racializadas e de gênero.

sala de aula, ecos de experiências que também marcaram a minha trajetória. Observei que muitos estudantes negros ainda apresentam dificuldades em se reconhecer racialmente, enquanto estudantes brancos demonstraram desconhecimento sobre sua própria posição racial. Essas vivências e inquietações me levaram à constatação de que a escola é, antes de tudo, um espaço simbólico, onde se moldam e se reproduzem subjetividades e também estruturas de poder. Escrever esta pesquisa foi, para mim, um gesto de retorno e de reexistência, uma maneira de transformar minhas próprias experiências em caminho.

INTRODUÇÃO

Durante o estágio no Centro de Ensino Fundamental GAN localizado na Asa Norte do Distrito Federal, uma cena em particular condensou muitas das questões que atravessam este trabalho. Em uma turma de 9º ano, um estudante indígena era cotidianamente chamado de “Casemiro” pelas colegas e pelos colegas, em referência ao jogador da Seleção Brasileira. O apelido não expressava admiração pelo atleta, mas funcionava como uma forma de renomear aquele corpo a partir de uma identidade midiática, apagando sua origem indígena e reforçando a ideia de que sua presença só poderia ser inteligível quando associada a referências hegemônicas. O que mais me inquietou, contudo, foi a postura do professor de História: longe de problematizar a situação, ele quase aderiu ao apelido, limitando-se a desconversar, o que comunicava à turma que nada havia de errado naquela prática. Em outro momento, ao aplicar um questionário, fui questionada por um aluno sobre o significado da categoria “pardo” e por outro estudante que afirmou não conhecer nenhuma pessoa indígena para marcar na resposta, embora tivesse o colega indígena sentado ao seu lado. Quando indiquei o menino, ele se surpreendeu, confirmou a identidade e então modificou sua resposta. Esses episódios evidenciam como o silêncio escolar sobre as relações étnico-raciais não se restringe à ausência de conteúdos no currículo, mas opera como um apagamento cotidiano das identidades negras e indígenas, ensinando, de forma implícita, quem pode ser visto e reconhecido dentro da escola (CAVALLEIRO, 2000). É a partir desse incômodo, entre o que se cala, o que se naturaliza e o que se nega, que este trabalho se pergunta de que modo as estudantes e os estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal se percebem e se identificam racialmente no contexto escolar e qual o papel da professora de História nesse processo.

As experiências vivenciadas no estágio e ao longo da minha trajetória escolar despertaram o desejo de compreender como as relações raciais se constituem dentro do espaço escolar e de que forma o ensino de História pode contribuir para que estudantes nomeiem, interpretem e disputem essas relações. Tomando o episódio narrado como ponto de partida, o problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como as estudantes e os estudantes do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal se percebem e se identificam racialmente na escola, e em que medida a atuação da professora de História pode favorecer

processos de letramento racial? Em vista dessa questão, o objetivo geral deste trabalho é elaborar uma sequência didática em História que favoreça o letramento racial, promovendo reflexões sobre branquitude, negritude e poder nas interações escolares e sugerindo práticas pedagógicas que permitam às e aos estudantes compreender, discutir e transformar as tensões raciais presentes no cotidiano.

A investigação organiza-se em dois eixos analíticos principais. O primeiro, de natureza teórica, discute a potencialidade da pedagogia feminista negra e das epistemologias antirracistas, mobilizando especialmente as contribuições de Eliane Cavalleiro (2000), Luana Tolentino (2018), Nilma Lino Gomes (2024), bell hooks (2013), Beatriz Nascimento (2021), Ana Maria Mauad (2018), Lia Vainer Schucman (2012), Sueli Carneiro (2005) e Carolina Pinho (2022), entre outras. A partir desse referencial, compreendo o letramento racial como processo formativo que desenvolve vocabulário, gramática e categorias analíticas para reconhecer o racismo como questão estrutural e atual, e não como resquício do passado. A branquitude é entendida aqui como posição de privilégio racial historicamente construída, frequentemente tomada como medida de humanidade e de neutralidade, enquanto pessoas negras, indígenas e outros grupos racializados são colocados na posição de “outro”. Nesse quadro, o ensino de História é convocado a desnaturalizar essa assimetria e a produzir deslocamentos na forma como os sujeitos se veem e são vistos.

O segundo eixo, de caráter metodológico, dedica-se a pensar o papel da professora de História e da sequência didática como dispositivos pedagógicos capazes de tensionar o currículo e o cotidiano escolar. Dialogo com o conceito de letramento racial formulado por France Winddance Twine e Amy Steinbugler (2006), para quem *racial literacy* refere-se aos quadros interpretativos que indivíduos desenvolvem para compreender as formas pelas quais a raça e o racismo operam na vida cotidiana. No contexto brasileiro, sigo a leitura de Lia Vainer Schucman, que amplia essa noção ao enfatizar que letrar-se racialmente não é tarefa exclusiva de pessoas negras, mas processo dirigido a todas as pessoas, pois visa desvelar as dinâmicas de poder que atravessam as relações raciais, sociais e epistêmicas. Isso é particularmente pertinente numa realidade em que, muitas vezes, estudantes negros aparecem majoritariamente como objeto de estudo, enquanto estudantes brancos permanecem na posição de sujeito universal.

A discussão sobre letramento racial se torna especialmente relevante no ensino de História porque essa disciplina se ocupa de narrar, interpretar e disputar o passado. Michel-Rolph Trouillot (2016) lembra que silêncios entram no processo de produção histórica em diferentes momentos, de modo que o que é lembrado e o que é esquecido resulta de relações de poder. Nessa perspectiva, compreender o racismo como construção histórica é fundamental para desnaturalizar hierarquias raciais e epistemológicas. Abordar o letramento racial no Ensino de História significa, portanto, interrogar as condições de produção das narrativas históricas e o lugar ocupado pela professora-pesquisadora como mediadora dessas disputas.

O diálogo com Michel Foucault permite compreender o poder não como algo que se possui, mas como uma rede de relações capilarizadas nas práticas cotidianas. O conceito de biopoder refere-se a formas de poder que administram a vida das populações, regulando corpos e condutas por meio de saberes e normas. Sueli Carneiro (2005) amplia esse debate ao demonstrar como, na modernidade, o biopoder se racializa, instituindo a branquitude como norma e operando como tecnologia política de governamentalidade³ das populações negras. Dessa forma, as relações raciais são também relações de poder, nas quais a diferença é convertida em hierarquia. No contexto escolar, essas relações se manifestam tanto na distribuição desigual de vozes e saberes quanto nas próprias representações sobre o passado. É nesse ponto que o letramento racial é tomado, neste trabalho, como eixo histórico e pedagógico de desnaturalização do racismo.

Essa pesquisa inspira-se na noção de atitude historiadora proposta por Ana Maria Mauad (2018), que articula prática historiadora, prática social e produção de conhecimentos em chave intersubjetiva. Em termos didáticos, a atitude historiadora implica interpelar o passado a partir de problemas do presente, colocando em circulação diferentes experiências, memórias e narrativas, e convidando as pessoas envolvidas a se reconhecerem como autoras de história. Quando atravessada pelas questões étnico-raciais, essa atitude se torna uma atitude historiadora racializada: uma postura investigativa que trata as relações raciais como objeto legítimo de conhecimento histórico, pergunta quem fala, a partir de onde e com quais efeitos, e problematiza

³Trata-se de um neologismo criado por Foucault para designar uma forma de poder que emerge na modernidade, operando por meio de uma racionalidade que governa os corpos. Para mais detalhes ver: CASTRO, Edgardo. “Governo, governar, governamentalidade”. In: CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 188-93.

a branquitude como medida silenciosa de humanidade. Exemplos como a plataforma *Passados Presentes*, do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF), mostram como essa atitude pode envolver comunidades na construção de narrativas públicas sobre a escravidão e seus legados, deslocando estudantes da posição de receptoras e receptores para a de coautoras e coautores de narrativas históricas.

A fundamentação desta pesquisa também se ancora nos aportes da epistemologia feminista negra, especialmente na sistematização proposta por Carolina Santos B. de Pinho (2022). Ao recuperar o pensamento de mulheres negras como lugar de produção teórica e pedagógica, Pinho evidencia que essas autoras têm historicamente elaborado formas próprias de interpretar o mundo, a partir da tensão entre opressão e resistência. Valorizar essas produções significa romper com o paradigma eurocêntrico que, durante séculos, definiu o que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo. Recuperar o pensamento de mulheres negras é, portanto, um gesto epistemológico e político que redistribui o poder, já que “fortalecer o pensamento filosófico de determinado grupo social é potencializar seu poder econômico e político” (TOWA, 2015, apud PINHO, 2022, p. 20). Essa concepção amplia a compreensão do papel da professora de História, que deixa de ser mera transmissora de conteúdos e passa a atuar como intelectual de saberes racializados, capaz de tensionar e articular teoria e prática como dimensões inseparáveis do processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa compreensão, a sequência didática que proponho neste trabalho não é um desdobramento natural, mas uma escolha político-pedagógica decorrente dessa postura docente. Ela busca criar condições para que as estudantes e os estudantes interroguem o passado, reconheçam as estruturas de poder que organizam o presente e fabulem horizontes de possibilidade. A sequência organiza-se em três momentos complementares, concebidos de modo a articular passado, presente e futuro no processo de construção de uma *atitude historiadora racializada*. Em linhas gerais, o primeiro momento trabalha uma fonte histórica do século XIX, introduzindo o debate sobre racialização e racismo como elementos constitutivos da sociedade brasileira. O segundo momento mobiliza uma fonte contemporânea, estabelecendo um diálogo entre diferentes temporalidades e permitindo que as e os estudantes reconheçam permanências e transformações das práticas raciais. Por fim, o terceiro momento propõe um exercício de criação política sobre as relações raciais no cotidiano escolar, por meio da imaginação histórica, praticada

por meio da reescrita de situações de tensão racial vividas ou observadas, projetando outros desfechos possíveis e modos de enfrentamento e agenciamentos. Ao articular análise de fontes, experiência vivida e imaginação de futuros, a sequência didática é tomada como prática de letramento racial, na qual a atitude historiadora racializada se traduz em capacidade de ler, narrar e transformar as relações raciais no espaço escolar.

No cenário brasileiro, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um avanço ao tornar obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, passadas mais de duas décadas, sua efetivação nas salas de aula ainda se dá de forma desigual e superficial. De acordo com pesquisa conduzida pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana (2023), apenas uma em cada quatro Secretarias Municipais de Educação no país possui equipe ou profissionais responsáveis pela implementação da lei, e menos de 25% consideram o fator raça no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (GELEDÉS; ALANA, 2023). O diagnóstico elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) confirma esse cenário ao revelar, em seu painel interativo *Diagnóstico e Monitoramento da Implementação da Lei 10.639/2003*, o baixo índice de institucionalização da política em nível municipal⁴. Esses dados evidenciam que o desafio não é apenas garantir a existência de uma lei, mas transformar o modo como a escola compreende a si mesma e o papel da História na formação das consciências. A efetividade da Lei 10.639/2003 exige um compromisso ético e político que ultrapasse o cumprimento burocrático e alcance o cotidiano das práticas pedagógicas, rompendo com a lógica de tratar as relações raciais de forma pontual, restrita a datas comemorativas ou a enfoques identitários desvinculados das relações de poder e das práticas raciais cotidianas (CAVALLEIRO, 2000; BAKKE, 2011).

Partindo desse cenário, este trabalho propõe discutir o letramento racial como horizonte teórico-metodológico para o ensino de História, articulando-o à atitude historiadora racializada e à pedagogia feminista negra. Considero que a identidade racial das e dos estudantes não é uma lacuna a ser preenchida, mas uma construção em movimento, atravessada por experiências pessoais, práticas pedagógicas e pela ambiência escolar. O foco desta pesquisa está tanto nas estudantes e nos estudantes quanto no papel da professora de História como agente

⁴BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. *Diagnóstico e Monitoramento da Implementação da Lei 10.639/2003*. Disponível em: [Painéis de Diagnóstico e Monitoramento](#)

formadora e mediadora das relações raciais. O objetivo final não é apenas propor uma intervenção pontual, mas fomentar espaços de partilha, memória e tomada de atitude, elementos fundamentais para que o ensino de História atue como instrumento de ruptura com os silêncios estruturais do racismo escolar e contribua para criar raízes identitárias em coletivo com sujeitos historicamente marginalizados.

As análises estão organizadas em três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento as inspirações teóricas que sustentam a investigação, discutindo letramento racial, relações raciais, poder/saber, dispositivo de racialidade, Movimento Negro Educador, pensamento feminista negro, consciência histórica, imaginação histórica e atitude historiadora racializada. O segundo capítulo articula esses aportes ao campo do ensino de História, analisando os marcos legais e curriculares, currículos locais e políticas antirracistas, e delineando o ensino de História como prática de letramento racial e como horizonte teórico-metodológico da pesquisa. No terceiro capítulo, descrevo a sequência didática elaborada, explicitando seus objetivos, fundamentos pedagógicos e três momentos de trabalho com fontes históricas e com o cotidiano escolar, concebida como desdobramento historiográfico-pedagógico da reflexão teórico-conceitual. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais argumentos e limites do estudo, refletindo sobre as contribuições da proposta para o ensino de História e para a consolidação de práticas de educação antirracista que reconheçam a professora como mediadora das relações raciais e promotora do letramento racial.

1 - INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Poder, racialidade e práticas pedagógicas

A partir daqui, conecto o ensino de História, entendido como arena de disputa de narrativas e visibilidades, à análise do entrelaçamento poder/saber na escola, à crítica do dispositivo de racialidade e às práticas pedagógicas que podem tanto reproduzir hierarquias quanto abrir brechas de fala, escuta e criação de outras narrativas.

O ensino de História, enquanto prática social e campo de conhecimento, constitui um lugar de disputa de sentidos e de poder. Desde o século XIX, a disciplina foi estruturada no Brasil com a função de construir uma memória nacional unificadora, apagando diferenças raciais, culturais e regionais em nome de uma identidade nacional branca e eurocentrada. Bittencourt (2019) observa que os métodos de ensino expressam as finalidades impostas à escola e refletem tanto a liberdade teórica da criação disciplinar quanto os limites impostos ao trabalho docente, revelando que a História ensinada sempre se constrói entre tensões, entre o que o Estado prescreve e o que a prática docente pode reinventar.

Nesse cenário, compreendo que o ensino de História demanda uma atitude historiadora racializada, isto é, uma postura investigativa e crítica que reconheça as estruturas que sustentam as narrativas sobre o passado. Entendo essa atitude como a capacidade de mobilizar, nas práticas escolares de leitura, interpretação e produção de relatos, perguntas que evidenciem as hierarquias que atravessam a experiência histórica. Se a consciência histórica organiza temporalidades e sentidos, a atitude historiadora racializada orienta o olhar para aquilo que foi omitido, para as disputas de memória e para os modos pelos quais sujeitos negros produziram conhecimento, agência e projetos de futuro.

A contribuição de Ana Maria Mauad (2018) é central para essa discussão. Ao propor a noção de atitude historiadora, a autora a compreende como um modo de nos colocarmos diante do tempo, calibrando passado e presente pela continuidade das práticas sociais e pelas lentes da distância, da diferença e da descontinuidade, que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”⁵. Trata-se de uma atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes

⁵Referência à metáfora de Carlo Ginzburg em Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância, em que “olhos de madeira” nomeia o olhar externo e distanciado do “outro” capaz de expor as ilusões e os limites da autodefinição europeia (GINZBURG, 2001)

comprometidos com uma história que se faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo.

Essa formulação desloca o foco de uma concepção restrita de consciência histórica para uma postura relacional, em que a prática historiadora se alia à prática social na produção de conhecimento intersubjetivo e reconhecido como válido pelos sujeitos históricos. Pensar o ensino de História a partir dessa atitude é compreender a sala de aula como espaço de circulação de narrativas e de produção compartilhada de sentido, no qual aprender História implica dialogar, interpretar e disputar versões do passado e, neste trabalho, disputar as formas pelas quais raça e racialidade são inscritas nessas versões.

Nesse horizonte, a categoria de imaginação histórica contribui para aprofundar a articulação entre atitude historiadora racializada e disputa de narrativas. A partir da leitura de Cristiano Alencar Arrais sobre a obra de R. G. Collingwood, a imaginação histórica é compreendida como a tarefa de tornar o passado um objeto acessível ao pensamento por meio de um “modelo construtivo de interpolação entre as afirmações feitas pelas fontes com outras, deduzidas das mesmas” (ARRAIS, 2009, p. 1). Longe de autorizar qualquer fantasia, essa concepção sublinha que o conhecimento histórico exige um trabalho de reconstrução crítica, em que o sujeito mobiliza um “pensamento mediado” que articula passado e presente, reconstituindo significados à luz das questões do tempo em que vive (ARRAIS, 2009). Nessa chave, a sala de aula de História pode ser entendida como lugar em que os estudantes são chamados a pensar com e contra as fontes, interrogando-as e imaginando outras possibilidades de justiça, de convivência e de organização social, configurando também um exercício de imaginação política.

Parto da ideia foucaultiana de que poder e saber são co-constitutivos: não há relação de poder sem a produção de campos de saber que a sustentem, e todo saber é atravessado por relações de poder que delimitam o dizível e o indizível (FOUCAULT, 1984). O poder não é algo que se possui, mas que se exerce por meio de práticas, discursos e instituições. Na escola, isso se expressa no currículo, nas avaliações, nas normas de conduta e nas representações legitimadas como “conteúdo histórico”. Carneiro (2005) radicaliza essa crítica ao mostrar que a modernidade organiza o biopoder de forma racializada, por meio de um dispositivo de racialidade que naturaliza a branquitude como norma e hierarquiza vidas e saberes, definindo quem pode viver, falar e ser ouvido como humano.

No espaço escolar, tais engrenagens aparecem muitas vezes como silêncio escolar (CAVALLEIRO, 2000), isto é, como mecanismos pelos quais as instituições negam, relativizam ou deslocam o racismo para esferas exteriores à escola. Desse modo, o ensino de História deixa de ser apenas seleção de conteúdos e se define como gestão de visibilidades, na qual currículo, materiais didáticos e gestão escolar determinam quem é reconhecido como sujeito do tempo, que memórias circulam e sob que condições. Assumo, portanto, que a racialização atravessa o fazer histórico e o fazer escolar: a disputa de narrativas é informada por dispositivos de poder/saber que, no Brasil, operam racialmente e se manifestam, entre outros modos, como silêncios institucionais.

A constituição de uma educação antirracista no Brasil está intrinsecamente ligada à ação histórica do Movimento Negro, que, desde a década de 1970, tem se configurado como sujeito político e pedagógico. Nilma Lino Gomes (2023) denomina esse protagonismo coletivo de Movimento Negro Educador, conceito que amplia o campo da educação para além da escola e do Estado, compreendendo o movimento como espaço de produção de saberes e de formação política. Segundo a autora:

O Movimento Negro educa a sociedade brasileira quando denuncia o racismo e o mito da democracia racial, elabora conceitos e práticas de educação antirracista e reivindica o direito à diferença e à igualdade racial (GOMES, 2017, p. 18).

Essa dimensão educativa do movimento não se restringe à militância, mas atravessa as políticas públicas, o currículo e a formação docente. Para Gomes (2023, p. 35-42), “o Movimento Negro constrói e reconstrói permanentemente a sua pedagogia política de luta”, o que se expressa na produção de novas epistemologias, nos modos de pensar e ensinar a partir das experiências negras. Essa concepção desloca o lugar da escola como único locus do saber e reconhece o movimento social como produtor de conhecimento e consciência crítica, um “intelectual coletivo” que tensiona o Estado e a universidade.

Neste trabalho, compreendo o racismo como ideologia moderna que racializa diferenças, produzindo a ficção de uma superioridade branca e de uma inferioridade negra; em outras palavras, como um sistema de hierarquização que naturaliza privilégios para a branquitude e subalternização para a população negra. Em diálogo com Beatriz Nascimento, particularmente a partir da “Carta de Santa Catarina”, o racismo aparece como um processo histórico que se enraíza na ciência biológica europeia e nas estruturas coloniais, gerando apagamentos, mutismos e

fragmentações identitárias que afetam a experiência negra no Brasil. Para Nascimento, o racismo opera através de um sistema estrutural que se manifesta pela perda de referências genealógicas e pela produção de uma condição de anonimato e despersonalização, efeitos que atravessam tanto a vida individual quanto a organização coletiva (NASCIMENTO, 2021, p. 223). Ao reivindicar uma história feita por mãos negras, Nascimento recusa a posição de mera contribuição e afirma a centralidade de mulheres e homens negros como participantes e narradores da formação histórico-social brasileira.

No campo do ensino de História, essa abordagem teórica insurgente desestabiliza as narrativas eurocêtricas e a monocultura do conhecimento. Como enfatiza Gomes (2023), o Movimento Negro não só denuncia o racismo, mas também se articula às lutas contra a ditadura, o neoliberalismo e a globalização neoliberal, indicando um horizonte ético-político no qual a educação deve formar sujeitos capazes de reconhecer as hierarquias raciais e agir na sua transformação. As lutas do Movimento Negro se materializam em conquistas históricas, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), relatora do Parecer CNE/CP nº 003/2004, enfatiza que a implementação da lei implica uma revisão profunda do projeto político-pedagógico das escolas brasileiras, na medida em que demanda o enfrentamento das desigualdades raciais e a inserção qualificada das matrizes africanas na compreensão da formação do país.

Nesse mesmo sentido, a partir das reflexões de Gomes (2023), compreendo a escola como um espaço-tempo atravessado por tensões entre a reprodução do racismo e as possibilidades de emancipação. Ao analisar o protagonismo do Movimento Negro, a autora mostra como intelectuais negras e teorias críticas convergem para uma pedagogia que articula memória, corpo e poder, transformando o currículo em instrumento de emancipação. O professor de História, nesse cenário, é chamado a exercer uma mediação que vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de fomentar uma atitude historiadora racializada, capaz de compreender o racismo como estrutura de poder e de linguagem. O ato de ensinar História, nesse contexto, aproxima-se da proposta de bell hooks (2013, p. 35), ao defender a sala de aula como espaço de libertação, no qual docentes se implicam com suas próprias narrativas de vida, rompendo com a figura do professor neutro e distante.

Essa dimensão dialógica e transformadora ecoa nas práticas de letramento racial, pois exige que professores criem condições para que todos os estudantes brancos, negros, amarelos, indígenas possam reconhecer hierarquias raciais e se engajar na sua desconstrução. Dessa forma, o Movimento Negro Educador não apenas pressionou o Estado a modificar a legislação, mas formou uma geração de educadores conscientes de seu papel político. Em sua articulação com a escola e o ensino de História, essa pedagogia aponta para uma educação que não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas questiona as bases epistemológicas da modernidade colonial e as reinscreve a partir de outras vozes. Trata-se, portanto, de um projeto político e existencial: ensinar História para descolonizar olhares e reconfigurar possibilidades de futuro.

Para transpor essa crítica à prática docente, opero, neste trabalho, com o letramento racial crítico e com a análise da branquitude como conceitos operacionais que qualificam o trabalho historiográfico escolar, orientando tanto a escolha de fontes quanto às perguntas propostas aos estudantes e as formas de avaliação.

1.2 Relações raciais: branquitude e letramento racial crítico

Neste subitem, busco aprofundar a discussão sobre letramento racial a partir das contribuições de Lia Vainer Schucman, articulando-as ao debate sobre branquitude. Em vez de focalizar apenas a racialização de pessoas negras, trata-se de incluir a análise da posição branca na estrutura racial brasileira, compreendendo a branquitude como lugar de poder, privilégio e neutralidade supostamente universal. Nessa perspectiva, o letramento racial implica não apenas reconhecer o racismo como fenômeno estrutural, mas também interrogar os lugares de privilégio, silêncio e suposta normalidade a partir dos quais se produzem narrativas sobre o passado e o presente. Trabalhar o conceito de branquitude com os estudantes problematizando classificações de cor/raça, expectativas de comportamento e imagens de humanidade torna-se parte de um processo formativo que visa dotá-los de vocabulário, categorias analíticas e disposições afetivas para ler criticamente as relações raciais no cotidiano. É nessa chave que a noção de branquitude se articula ao letramento racial crítico como horizonte teórico-metodológico para o ensino de História.

Ao relacionar essa perspectiva à noção de branquitude, entendida não como identidade neutra, mas como posição de poder, Schucman enfatiza que o racismo se sustenta também em privilégios simbólicos, que operam no campo das representações e definem quem pode ser reconhecido como sujeito de conhecimento e de humanidade. A autora observa que pessoas brancas usufruem de privilégios simbólicos que não precisam ser nomeados, pois são naturalizados e tomados como universais (SCHUCMAN, 2012). Esse processo implica uma dimensão afetiva e epistêmica, pois a branquitude é socialmente construída como referência de beleza, inteligência e moralidade, de modo que o outro racializado é percebido como carência, desvio ou ameaça.

Além disso, ao discutir o lócus social da branquitude, Schucman (2012) destaca que a posição racial branca ocupa um espaço de centralidade na estrutura social brasileira, não apenas como lugar de privilégio material, mas como lugar de fala autorizado. Nesse sentido, o letramento racial deve desvelar também o modo como a branquitude se organiza como norma e neutralidade, perpetuando desigualdades ao mesmo tempo em que se apresenta como universal. Para a autora, uma das vantagens centrais da branquitude é justamente poder não pensar sobre si racialmente, situando-se como medida a partir da qual os outros são avaliados.

Essa reflexão é retomada por Schucman em sua participação na série *Entrevista – Branquitudes*, exibida no Canal Futura e disponível no Globoplay (SCHUCMAN, 2020). Nessa ocasião, ela define branquitude como a hegemonia branca enquanto padrão de sociedade, de beleza e de humanidade, mas, sobretudo, como um lugar de conforto a partir do qual pessoas brancas olham o outro por meio da lente da raça, sem se perceberem como sujeitos racializados. A maior vantagem de ser branco, ressalta a autora, é ser reconhecido como indivíduo, enquanto negros e indígenas são continuamente nomeados como “os outros”. A partir desse deslocamento, Schucman propõe pensar o letramento racial crítico: em uma sociedade estruturada pelo racismo, ninguém parte do zero, pois todos já foram racialmente alfabetizados, aprendendo desde a infância a associar a branquitude à centralidade e a atribuir às pessoas negras lugares de subalternidade. Falar em letramento racial crítico, portanto, significa assumir a necessidade de um processo ativo de desaprendizagem do racismo e de construção de práticas antirracistas cotidianas, que não podem ser delegadas somente às pessoas negras, mas exigem o engajamento de todos.

No interior do ensino de História, o letramento racial qualifica a própria atitude historiadora, tal como formulada por Mauad, entendida como:

Noção que nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais quanto pelas lentes da distância, da diferença e da descontinuidade, que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”. Trata-se de uma atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história que se faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (MAUAD, 2018, p. 1).

Ao aproximar essa noção das relações raciais, trata-se de perguntar quem pode se apropriar do passado, quem é convocado a narrá-lo e de que posição de branquitude ou de negritude essas narrativas estão sendo produzidas. Inspirada nas provocações teóricas dos feminismos negros, no Movimento Negro Educador de Gomes (2023) e na concepção de educação como prática de liberdade de hooks (2013), proponho o conceito de atitude historiadora racializada. Com ele, busco nomear uma postura ética, política e epistemológica que toma a racialidade como eixo constitutivo da produção do conhecimento histórico, recusando a ideia de que o racismo se explica por uma suposta essência dos sujeitos.

Assumir uma atitude historiadora racializada implica, portanto, direcionar o foco para práticas racistas historicamente construídas, que podem e devem ser transformadas. Partindo

dessa perspectiva, não há sujeitos intrinsecamente racistas: há sujeitos formados em uma sociedade que nos alfabetizou racialmente desde a infância. O ofício do historiador e da professora de História passa também a consistir em tornar visíveis essas aprendizagens, interrogar os privilégios e vulnerabilidades que delas derivam e envolver toda a comunidade escolar no debate sobre racialidade e poder.

Dito isso, o letramento racial e a atitude historiadora racializada se reforçam mutuamente no ensino de História. Se o letramento racial busca dotar os estudantes de vocabulário, categorias analíticas e disposições afetivas para ler criticamente as relações raciais, a atitude historiadora racializada indica modos de mobilizar esses recursos nas operações próprias do trabalho histórico: formular perguntas às fontes, selecionar e problematizá-las, construir narrativas e avaliar seus efeitos políticos. Em termos práticos, isso significa tomar a branquitude não como norma silenciosa, mas como objeto de análise histórica; reconhecer a negritude como sujeito de epistemologias; e incentivar que os estudantes produzam relatos nos quais possam reescrever o passado e o presente a partir de outras posições.

No âmbito deste trabalho, mobilizar o letramento racial a partir da atitude historiadora racializada significa tomar o cotidiano das relações raciais na escola como problema histórico e como campo de intervenção. Isso supõe, por exemplo, analisar se há episódios de discriminação, silenciamento ou privilégio em sala de aula; discutir as expectativas de comportamento dirigidas a diferentes estudantes; interrogar imagens de humanidade presentes nos livros didáticos, nas mídias consumidas pela turma e nas próprias práticas escolares. Ao articular essas experiências com o estudo de fontes historiográficas, o professor de História favorece que os estudantes nomeiem suas vivências, identifiquem a branquitude como posição de poder e reconheçam as múltiplas formas de negritude como lugar de produção de saberes.

2 - MARCOS LEGAIS E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo de minha trajetória na educação básica, participei de diversos projetos pedagógicos planejados para o ano letivo e estudei em escolas públicas que se declaravam engajadas com uma educação emancipatória. Contudo, as discussões para as relações étnico-raciais apareciam, em geral, no mês de novembro. Eu fui apenas mais uma entre tantas crianças que só têm acesso a esses conteúdos em momentos pontuais, vinculados à Consciência Negra, o que evidencia uma leitura restrita da Lei nº 10.639/2003. Mesmo quando as escolas buscavam “cumprir a lei”, as práticas pedagógicas concentravam-se em ações sobre representatividade, apresentações culturais, saraus poéticos, cartazes, sem problematizar as conexões entre poder/saber que estruturam hierarquias. Entendo que grande parte desse problema decorre de uma má interpretação do art. 26-A da LDB, introduzido pela Lei nº 10.639/2003, frequentemente reduzido à inclusão de novos conteúdos em datas específicas, quando, na verdade, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira “no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2003), a Lei exige uma reorganização profunda do projeto político-pedagógico e do cotidiano escolar.

Neste capítulo, desdobro as reflexões teóricas apresentadas anteriormente para discutir de que modo o ensino de História pode constituir-se como prática de letramento racial no interior da escola. Parto dos marcos legais e curriculares da educação básica, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, articulando-os às noções de Educação para as Relações Étnico-Raciais, educação antirracista e atitude historiadora racializada. Em seguida, analiso experiências e normativas locais, como o *Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros*, da Rede Municipal de São Paulo, e o Protocolo Antirracista da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em parceria com o MPDFT e o Movimento Negro Unificado, compreendendo-os como materializações de lutas políticas que tensionam o currículo, as práticas pedagógicas, a formação docente e o papel do professor na construção de uma consciência histórica racializada.

2.1 Políticas curriculares e ensino de História: fundamentos para uma atitude historiadora racializada

A Constituição Federal de 1988, marco fundador do atual projeto democrático de educação, estabelece em seu artigo 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, orientada para o “pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. O artigo 206, por sua vez, define os princípios que devem reger o ensino, como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 1988). Esses dispositivos jurídicos inscrevem a educação como um campo de pluralidade e de disputa democrática, no qual as dimensões étnico-raciais e culturais devem ser reconhecidas e valorizadas como elementos essenciais da formação cidadã.

Essa concepção é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 2º, define a educação como um processo de formação integral, fundamentado “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. O marco decisivo para a institucionalização de uma educação antirracista surge com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que introduz o artigo 26-A e torna obrigatória a *inclusão* da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da Educação Básica. Essa legislação representa uma inflexão epistemológica: pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece a necessidade de reconfigurar o currículo, deslocando o eixo de uma narrativa nacional eurocentrada e homogeneizadora para uma narrativa plural, ancorada nas experiências de resistência e nas produções de saberes de povos historicamente subalternizados (Brasil, 2003, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retoma e consolida essas diretrizes, transformando-as em competências e habilidades que atravessam toda a Educação Básica. No campo das Ciências Humanas, o documento estabelece como finalidade formar sujeitos capazes de compreender a “diversidade étnico-racial, social e cultural como parte integrante da identidade brasileira” e de “analisar as relações de poder e desigualdade que atravessam a sociedade” (Brasil, 2018, p. 570-579). Essa orientação confere ao ensino de História o papel de fomentar a leitura crítica da realidade e o reconhecimento das múltiplas vozes e temporalidades que

compõem o tecido social brasileiro, situando a questão racial como dimensão constitutiva dessas disputas.

No contexto do Distrito Federal, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2018) traduz esses princípios nacionais em uma proposta pedagógica local. O eixo transversal Educação para a Diversidade afirma que o combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades deve perpassar todas as áreas do conhecimento e não se restringir a ações pontuais ou datas comemorativas. Ao propor práticas que valorizem os saberes dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente excluídos, o documento busca articular a diversidade cultural à formação cidadã e à consolidação da democracia (Distrito Federal, 2018). Nessa perspectiva, a escola é concebida como um espaço de escuta, diálogo e ressignificação, rompendo com a ideia de neutralidade curricular e evidenciando a questão racial como *dimensão* estruturante da aprendizagem.

Além desses marcos nacionais e do currículo distrital, diferentes redes de ensino vêm produzindo documentos próprios que sistematizam a educação antirracista em nível local, detalhando princípios pedagógicos, *responsabilidades* institucionais e estratégias de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Entre esses instrumentos, destacam-se, por exemplo, o *Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e o *Protocolo de Consolidação da Educação Antirracista* da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que serão analisados no subitem seguinte como expressões concretas de como currículos locais e políticas educacionais vêm incorporando as lutas por igualdade racial no interior das redes de ensino.

2.2 Currículos locais e políticas antirracistas: São Paulo e Distrito Federal

Para além dos marcos legais e curriculares, distintas redes de ensino vêm produzindo instrumentos próprios que territorializam a educação antirracista. Entre eles, destacam-se o *Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2022, e o *Protocolo de Consolidação da Educação Antirracista* para as escolas públicas e privadas do Distrito Federal, produzido pela Secretaria de Estado de Educação do DF em 2025. Ambos resultam de processos coletivos e procuram traduzir a legislação em compromissos concretos de rede: o primeiro, por meio de orientações

pedagógicas e curriculares; o segundo, por meio de normativas, fluxos de atendimento e definição de responsabilidades diante de situações de racismo.

No caso de São Paulo, o *Currículo da Cidade – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros* sistematiza princípios e propostas de práticas que atravessam áreas e componentes curriculares, tomando a história e a cultura afro-brasileiras como centrais para a formação de todos os estudantes (São Paulo, 2022). O documento critica a concentração das ações da Lei 10.639/2003 no mês de novembro e afirma que a educação antirracista deve orientar o projeto político-pedagógico, a escolha de materiais didáticos e a organização do tempo escolar. Em diálogo com Kabengele Munanga (1999, p. 16), sustenta que o resgate da memória coletiva da população negra interessa também aos estudantes brancos, cujas subjetividades foram formadas por uma “educação envenenada pelos preconceitos”. Ao explicitar que a memória negra é patrimônio comum e não “tema específico”, o currículo tensiona a própria definição de conhecimento escolar e a de quem é reconhecido como sujeito da história.

Como resposta institucional às demandas históricas por uma atuação mais efetiva das escolas no enfrentamento ao racismo, foi lançado em 2025 o Protocolo Antirracista do Distrito Federal, documento normativo-pedagógico que busca consolidar uma política permanente de prevenção, identificação e enfrentamento do racismo e de outras formas de discriminação nas unidades de ensino. Composto por definições conceituais, orientações pedagógicas e fluxos de encaminhamento, o documento distingue, de forma articulada, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) entendida como eixo estruturante que deve atravessar currículo, materiais didáticos e processos formativos da educação antirracista, concebida como postura ativa e conjunto de práticas específicas de reação ao racismo, inspiradas, entre outros referenciais, nos pilares formulados por Eliane Cavalleiro (2001) (Distrito Federal, 2025, p. 27-29). Ao mobilizar autoras e autores como Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Frantz Fanon e Sueli Carneiro, o Protocolo compreende a consciência negra como processo político-cultural de enfrentamento à inferiorização histórica, exigindo práticas educativas comprometidas com a desconstrução de hierarquias racialmente internalizadas de superioridade e inferioridade.

Lidos em conjunto, o *Currículo da Cidade* e o Protocolo Antirracista criticam discursos universalistas como somos todos humanos ou não vejo cor, ao mostrar que tais enunciados apagam as experiências negras e mascaram desigualdades sob uma falsa neutralidade.

Ambos afirmam que a omissão diante de situações de racismo não é neutra, mas forma de reprodução de hierarquias, e indicam que o compromisso com a educação das relações étnico-raciais ultrapassa a mera inclusão de novos conteúdos, implicando revisões nas formas de acolhimento, escuta e encaminhamento de violências. Ao mesmo tempo, revelam a complementaridade entre políticas curriculares e normativas institucionais: enquanto São Paulo reorganiza o que deve ser ensinado e reconhecido como conhecimento escolar, o Distrito Federal normatiza como a rede deve agir diante do racismo. Esse quadro abre espaço para compreender o ensino de História como prática de letramento racial, perspectiva que será aprofundada no subitem seguinte.

Ambos os documentos dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, 2004), que constituem o marco normativo nacional responsável por orientar políticas curriculares e práticas institucionais no enfrentamento ao racismo no campo educacional.

2.3 O ensino de História como prática de letramento racial

A Base Nacional Comum Curricular explicita que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes “compreender os modos de vida, as relações de poder e as transformações ocorridas nas diversas sociedades ao longo do tempo” (Brasil, 2018, p. 570). Essa formulação aproxima-se do conceito de atitude historiadora, elaborado por Ana Maria Mauad (2018), entendido aqui como uma postura investigativa e ética diante do tempo, na qual passado, presente e futuro são articulados na análise das narrativas e dos usos públicos do passado. Desenvolver essa atitude implica deslocar o ensino de História de uma prática centrada na memorização linear de fatos para um trabalho crítico sobre quais histórias são contadas, por quem e com quais efeitos. Nesse horizonte teórico e político, o ensino de História é compreendido como espaço de mediação docente voltado à formação de uma consciência histórica comprometida com o letramento racial, a pluralidade narrativa e a justiça social.

Dessa forma, o ensino de História orientado pelo letramento racial torna-se um exercício de reconstrução da memória coletiva, de escuta das experiências silenciadas e de criação de novas temporalidades. O professor deixa de ocupar o lugar de “guardião do passado” e

assume o papel de mediador entre tempos e vozes, ajudando os estudantes a identificar como o racismo estrutura as relações sociais e como essa estrutura é naturalizada em muitas narrativas históricas. Ensinar História, nesse sentido, é ensinar a pensar o racismo como problema histórico e político, a perceber suas continuidades no presente e a imaginar formas de superá-lo, tarefa que exige tanto rigor intelectual quanto sensibilidade diante das experiências concretas de crianças e jovens negros.

A centralidade da disciplina de História nessa discussão se explica porque é nela que se negocia o lugar dos sujeitos no tempo. Disputam-se, nas escolhas de temas, fontes e enfoques, os critérios sobre quem é reconhecido como produtor de civilização, conhecimento e memória. Os marcos legais e curriculares analisados anteriormente explicitam que essa disputa não é neutra: podem reforçar hierarquias raciais quando mantêm no centro uma narrativa eurocentrada ou, tensionados criticamente, podem abrir espaço para que outras experiências (negras, indígenas, amarelas) sejam reconhecidas como produtoras de História. O ensino de História é, portanto, simultaneamente um campo de poder e um espaço de emancipação, no qual o letramento racial se realiza quando estudantes são convidados a interrogar não apenas o passado, mas as posições de privilégio e subalternização que atravessam o presente.

Em suma, os marcos legais e curriculares que estruturam o ensino de História no Brasil não são meros dispositivos administrativos; constituem a materialização de lutas políticas em torno da memória e da justiça racial. A Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo em Movimento e os documentos locais aqui analisados conformam um horizonte ético que exige do professor de História uma postura investigativa, crítica e antirracista. Assumir esse horizonte implica compreender a aula de História como espaço privilegiado para nomear o racismo, problematizar a branquitude como medida de humanidade e valorizar os saberes e experiências negras como referências legítimas para pensar o Brasil.

Nesse sentido, a existência de marcos legais e curriculares não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. Sua materialização depende de investimentos contínuos em formação docente, condição ainda desigual nas redes públicas de ensino. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, acesso consistente aos debates sobre racismo estrutural, branquitude e produção de conhecimento negro, o que limita a apropriação crítica desses documentos e a construção de práticas pedagógicas antirracistas junto aos estudantes.

É nesse enquadramento que se inscreve a sequência didática elaborada neste trabalho, concebida como desdobramento historiográfico-pedagógico desses marcos legais e curriculares. Inspirada na noção de atitude historiadora presente na BNCC (Brasil, 2018) e nas discussões de Mauad (2018), a proposta organiza-se em três momentos: problematizar, analisar e narrar, compreendidos aqui como dimensões do pensar historicamente em diálogo com o letramento racial. Assim, este capítulo buscou evidenciar que não basta desejar a diminuição dos casos de injúria racial, da letalidade de jovens negros ou das desigualdades salariais entre pessoas brancas e negras: é preciso construir estratégias concretas de transformação, e a escola é um dos lugares privilegiados dessa disputa. Ao analisar legislação, currículos e protocolos, procurei mostrar que esses documentos só ganham sentido quando orientam práticas cotidianas que, desde a infância, ensinam crianças, adolescentes e professores a reconhecer o racismo como estrutura histórica, a valorizar a cultura negra para além do folclore e a interrogar as formas pelas quais a branquitude se institui como medida de humanidade. A sequência didática apresentada no capítulo seguinte é proposta como uma dessas estratégias, buscando articular letramento racial, atitude historiadora racializada e intervenção pedagógica no cotidiano escolar.

3: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENSINO DE HISTÓRIA, LETRAMENTO RACIAL E ATITUDE HISTORIADORA RACIALIZADA

A sequência didática é compreendida, neste trabalho, como uma estratégia de organização do ensino que articula, de forma planejada, método, técnica, objetivos de aprendizagem e escolhas de atividades, recursos e formas de avaliação. Em diálogo com Andréia Mello Lacé e Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (1998), parto da ideia de que a sequência didática constitui uma série ordenada e articulada de atividades que compõem uma unidade temática, especificando o que será feito em cada aula ou conjunto de aulas, o tempo previsto para cada etapa e os modos de acompanhar a aprendizagem. As ações propostas precisam dialogar entre si, formando uma totalidade coerente e significativa para o(a) estudante, de modo que a experiência de aprendizagem faça sentido em seu percurso formativo.

Desse ponto de vista, a sequência didática expressa concepções de ensino e de aprendizagem: quanto mais interativas e desafiadoras forem as atividades, mais se evidencia o princípio do protagonismo estudantil e da aprendizagem ativa. Caberá à professora e ao professor mobilizar conhecimentos prévios, propor situações de conflito cognitivo, oferecer apoios historiográficos e pedagógicos e organizar tarefas em nível crescente de complexidade, articulando diferentes recursos e formas de participação. A sequência didática inclui, ainda, momentos de avaliação formativa, nos quais se verifica em que medida os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e se identifica a necessidade de retomada, aprofundamento ou complementação de conteúdos.

A sequência didática apresentada neste capítulo constitui a tradução prática das reflexões teóricas e metodológicas desenvolvidas nos capítulos anteriores. O propósito desta sequência é oferecer, no campo do ensino de História, um encaminhamento historiográfico e pedagógico comprometido com o letramento racial e com a atitude historiadora racializada. Ainda que não tenha sido possível aplicá-la empiricamente, sua elaboração representa um ciclo de reflexão crítica sobre a prática, coerente com o objetivo deste trabalho de compreender como o ensino de História pode favorecer o letramento racial e promover uma educação antirracista e emancipatória.

A proposta é voltada a turmas do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal e está ancorada nas Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, previstas na BNCC, que apresenta as seguintes habilidades:

EM13CHS101: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

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

EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

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

EM13CHS503: Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, 2018, p. 579)

Tais habilidades orientam a análise crítica de fontes, a construção de argumentos, a identificação de violências simbólicas e o exercício da cidadania ética e solidária. A estrutura da sequência se organiza em três movimentos pedagógicos: problematização, análise e interpretação, correspondentes às dimensões da atitude historiadora (BNCC, 2018), e busca articular a atitude historiadora racializada à leitura crítica das relações raciais.

Considerando as dinâmicas do cotidiano escolar, é importante destacar que o tempo pedagógico vivido em sala de aula não se confunde, necessariamente, com o tempo cronológico previsto no planejamento. A aula começa antes do conteúdo, há a chamada, a organização do espaço, o acolhimento da turma, os ajustes de rotina, a preparação dos recursos e as demandas que emergem no encontro com os(as) estudantes. Além disso, cada turma possui ritmos próprios de participação, escuta e elaboração, o que exige do(a) professor(a) flexibilidade e sensibilidade pedagógica. Nesse sentido, embora as atividades estejam organizadas em aulas de cinquenta minutos, orienta-se que a sequência didática seja desenvolvida ao longo de, no mínimo, cinco

aulas, de modo a garantir tempo para o diálogo, a problematização, o aprofundamento analítico e a avaliação formativa, respeitando as especificidades de cada contexto escolar.

O primeiro momento da sequência didática, intitulado *Passado*, tem como objetivo aproximar os estudantes de um conflito racializado do final do século XIX, trabalhando a leitura de uma fonte judicial como experiência de letramento racial crítico e de exercício da atitude historiadora racializada. Para isso, parto do processo de injúria envolvendo o lavrador Domingos Ferreira Crespo e sua vizinha Joana Maria da Conceição, “vulga Aranha”, analisado por Hebe Mattos em *Das Cores do Silêncio: Os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX*⁶ (1998). Trata-se de uma petição criminal de 1894, na qual o Sr. Crespo foi chamado de “negro, feiticeiro e alcoviteiro dos seus filhos” pela vulga Aranha e, após denunciar as ofensas, ainda precisou recorrer à Justiça para ver reconhecidos seus direitos no contexto pós-abolição.

Usando a fonte como base da sequência, busco atingir alguns objetivos de aprendizagem, como: 1) estimular a capacidade de ler fontes históricas como construção, identificando quem fala, a partir de que posição social e com qual objetivo; 2) fomentar que os estudantes identifiquem como a linguagem produz hierarquias raciais, especialmente na articulação entre cor, moralidade e religiosidade; 3) exercitar uma atitude historiadora racializada. Isto é, uma postura ética, política, epistemológica que toma a racialidade como eixo da produção do conhecimento histórico, interrogando as relações de poder que atravessam a narrativa e os silenciamentos presentes na fonte.

Descrição das Atividades:

A aula tem um tempo estimado de cinquenta minutos e se inicia com um breve aquecimento em roda, no qual os estudantes são convidados a refletir sobre o impacto social e afetivo dos insultos. Por meio de perguntas, como “você já viram alguém ser xingado de um jeito que machuca mais que um tapa?” ou “que tipos de xingamentos atacam quem a pessoa é, cor, cabelo, religião, família?”, a professora procura ativar as experiências e percepções dos estudantes sobre a força das palavras, sem exigir exposições diretas. Os estudantes colocarão suas

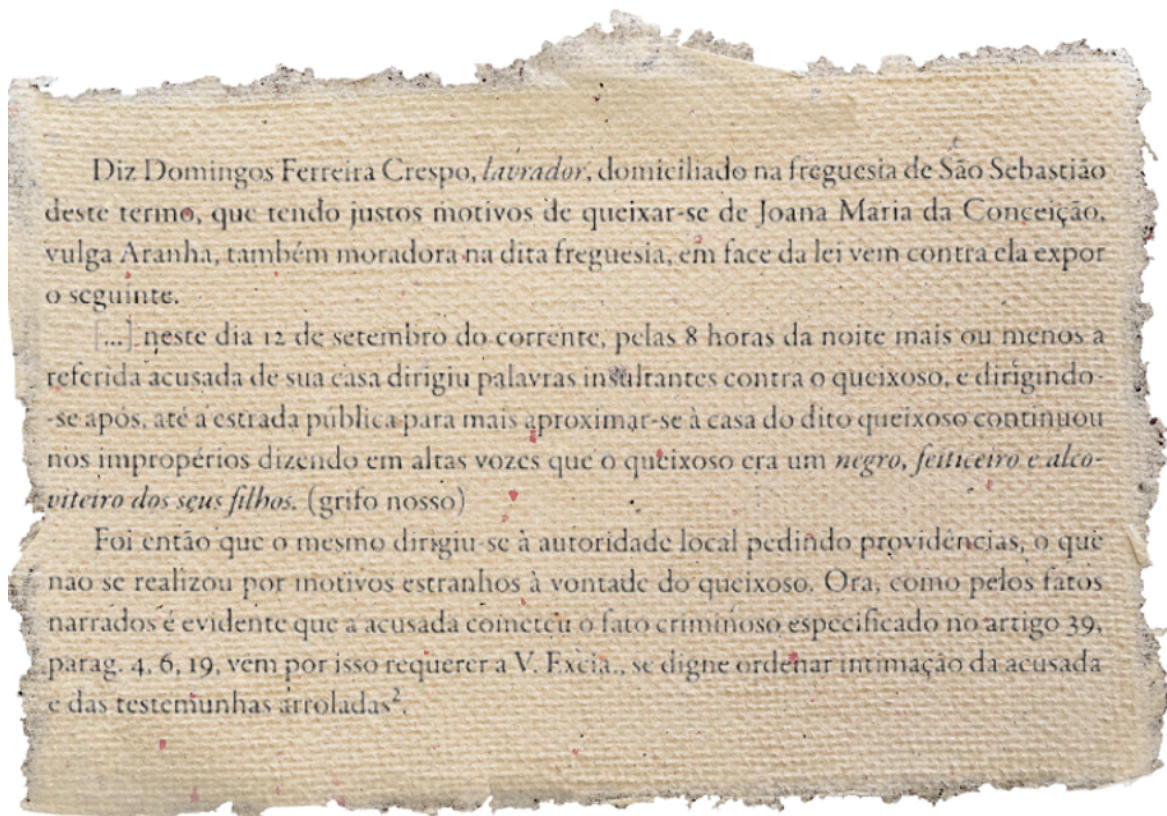
⁶ A obra de Hebe Mattos, é um marco na historiografia sobre escravidão e os pós abolição no Brasil. A obra foi premiada pelo Arquivo Nacional em 1993 e publicada em 1995.

respostas em um recipiente, e a professora lerá essas respostas, preparando o terreno para que a fonte não apareça como algo distante, mas como parte de um problema que ainda atravessa nosso cotidiano.

Em seguida, o caso do Sr. Crespo é apresentado como um “dossiê” a ser investigado: os estudantes são convidados a se colocar no lugar de historiadoras e historiadores responsáveis por compreender um processo de injúria racial em 1894. O excerto do documento será distribuído, com a identificação das partes, a narrativa da ofensa e o trecho em que aparecem os insultos. Para a atividade, os estudantes irão se organizar em grupos de três ou quatro e terão um pequeno roteiro de análise interna da fonte, articulado às perguntas disparadoras da sequência.

PRIMEIRO MOVIMENTO: Mobilizando o passado

Fonte 1:



Fonte: Mattos (1998)

Transcrição da fonte 1:

“Diz Domingos Ferreira Crespo, lavrador, domiciliado na freguesia de São Sebastião deste termo, que tendo justos motivos de queixar-se de Joana Maria da Conceição, vulga Aranha, também moradora na dita freguesia, em face da lei vem contra ela expor o seguinte:

[...] neste dia 12 de setembro do corrente, pelas 8 horas da noite mais ou menos a referida acusada de sua casa dirigiu palavras insultantes contra o queixoso, e dirigindo-se após, até a estrada pública para mais aproximar-se à casa do dito queixoso continuou nos impropérios dizendo em altas vozes que o queixoso era um *negro, feiticeiro e alcoviteiro dos seus filhos* (grifo nosso).

Foi então que o mesmo dirigiu-se à autoridade local pedindo providências, o que não se realizou por motivos estranhos à vontade do queixoso. Ora, como pelos fatos narrados é evidente que a acusada cometeu o fato criminoso especificado no artigo 39, par. 4, 6, 19, vem por isso requerer a V. Excia., se digne ordenar intimação da acusada e das testemunhas arroladas”

Perguntas Disparadoras:

1. Sobre o que o documento fala?
2. Quem são as pessoas envolvidas no documento do século XIX? Em qual contexto histórico essa denúncia foi produzida?
3. Quais expressões insultuosas aparecem na denúncia contra Domingos Ferreira Crespo? O que essas expressões dizem sobre as relações entre as pessoas do período que a fonte trata? Vocês consideram que o conflito tem a ver com a diferença racial entre eles?

A essas questões, acrescento um roteiro simplificado de análise interna, que orienta o olhar dos estudantes:

1. Quem está falando? (Como o queixoso se apresenta, qual a sua profissão, de que lugar social fala?);
2. Sobre quem ele fala? (Como a vizinha é nomeada e adjetivada?);

3. Quais palavras são ofensivas? (Identificação dos insultos e do que eles atacam: cor, moral, família, religião);
4. O que essa briga revela sobre a época? (Que relações de poder e de raça aparecem nas entrelinhas?)

Os grupos anotam suas respostas e socializam suas leituras, comparando percepções sobre o peso específico de termos como “*negro, feiticeiro e alcoviteiro de seus filhos*”. A partir das falas dos estudantes, retomo o contexto pós-abolição, ressaltando a construção de um conflito em que a linguagem jurídica é acionada para disputar os significados de liberdade. Ao narrar o episódio, o Sr. Crespo destaca a publicidade da ofensa e a associa a um fato criminoso, fundamentado no artigo 39 do Código Penal da República de 1890, especialmente nos parágrafos que tratam do §4 Ter o delinquente sido impelido por motivo reprovado ou frívolo; §6 Ter o delinquente procedido com fraude, ou com abuso de confiança e §19 Ter o delinquente reincidido. (Brasil, 1890)

A escolha vocabular atribuída a acusada condessa estereótipos racializados que vinculam o negro à inferioridade moral e ao perigo religioso, atualizando, sob novas formas, atos de discriminação. Em contraposição, ao se apresentar como queixoso, lavrador e morador da freguesia, Crespo constrói uma autoimagem de sujeito que já buscou a autoridade local e que agora apela formalmente à Justiça, recusando ser reduzido ao lugar social de negro/liberto desqualificado.

A petição revela, assim que sob sua aparência de neutralidade jurídica, opera-se uma disputa de representações: enquanto a fala da vizinha tenta reinscrever Crespo em uma posição subalterna, o recurso ao vocabulário legal afirma sua condição de cidadão que reivindica proteção e reconhecimento de direitos. Como demonstra Mattos (1998), entretanto, essa expectativa de justiça, embora politicamente significativa, não se converte necessariamente em garantia de liberdade e cidadania no contexto pós-abolição.

Desse modo, o primeiro encontro da sequência didática se encerra com a análise interna da fonte, preparando os(as) jovens para o segundo momento, que será trabalhado em outro dia letivo. Nesse primeiro momento, mobilizam-se principalmente as habilidades EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS104, ao promover a leitura e a análise da petição

judicial de 1894, identificando quem fala, de que lugar social fala e quais hierarquias raciais se inscrevem na linguagem jurídica e nos insultos registrados na fonte.

SEGUNDO MOVIMENTO: Diálogos entre passado e presente

O segundo momento busca conectar passado e presente: o caso de injúria contra Domingos Ferreira Crespo (século XIX) e o episódio de racismo contra Chissomo Ewbank (Titi) nas redes sociais. Os objetivos da segunda parte têm como intuito fazer com que os estudantes identifiquem casos de racismo em linguagens visuais e digitais, nomeando emoções e problematizando o papel da branquitude, da mídia e da Justiça na visibilidade dos casos de racismo. O tempo estimado para esta proposta também é de cinquenta minutos e para esta atividade os estudantes irão precisar de cartolinas e de canetas hidrocor.

A professora inicia o segundo momento com um frame do vídeo e a foto da família, sem explicar o caso de imediato.

Figura 2 - Imagem do vídeo em que Day McCarthy profere ofensas racistas contra Chissomo Ewbank (Titi) e fotografia da família Ewbank Gagliasso (2017)



Fonte: YouTube (2017)

Pergunta para a turma: “Olhando essa imagem, vocês acham que é um momento de carinho, ofensa, brincadeira, ou um ‘react’ típico das redes sociais...? Por quê?” Os estudantes irão anotar, em até três palavras, as sensações que a imagem desperta.

Para contextualizar o episódio, a segunda fonte a ser trabalhada com os estudantes consiste em um vídeo originalmente publicado nos stories do perfil de Dayane Alcântara, conhecida como Day McCarthy no Instagram, em 2017. Na gravação, a autora proferiu ofensas racistas contra Chissomo Ewbank Gagliasso (Titi), filha dos artistas Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso, chamando a menina de “macaca horrível” e fazendo referências negativas ao cabelo da criança. O episódio ganhou grande repercussão nacional e internacional, uma vez que expôs a naturalização do discurso de ódio contra uma criança negra em espaço público-virtual, gerando ampla mobilização nas redes sociais e mídia.

Por se tratar de conteúdo efêmero, o material desapareceu após 24 horas, mas foi capturado por internautas e amplamente reproduzido em outras plataformas, como YouTube, TikTok e portais de notícias, tornando-se documento histórico contemporâneo. Em 2024, a Justiça Federal do Rio de Janeiro condenou Dayane Alcântara a 8 anos e 9 meses de prisão em regime fechado pelos crimes de injúria racial e racismo, em decisão que reconheceu o caráter criminoso e violador da dignidade humana das ofensas dirigidas à criança e à população negra (BRASIL, 2024).

A opção por iniciar a atividade apenas com o frame do vídeo de Day McCarthy ao lado da fotografia da família com Titi no colo, sem apresentar imediatamente o contexto do episódio, não é neutra nem aleatória. Trata-se de um procedimento intencional, voltado a acionar o imaginário racial dos estudantes e a observar quais narrativas emergem espontaneamente diante da imagem de um casal branco com uma criança negra. Entre as hipóteses levantadas, surgem com frequência associações como adoção, família, famosos, influencers ou conflito, revelando leituras que, ainda que não se expressem como insultos diretos, mobilizam códigos raciais socialmente compartilhados.

Esse tipo de reação é recorrente no cotidiano escolar e pode ser compreendido à luz do conceito de racismo recreativo (Moreira, 2019), que se manifesta por meio de comentários, suposições, risos e curiosidades aparentemente inofensivas, mas que produzem constrangimento

e reforçam hierarquias raciais. Diferentemente do racismo explícito, mais facilmente identificado e sancionado, o racismo recreativo opera em uma zona de ambiguidade, frequentemente legitimado como “brincadeira”, “opinião” ou “leitura espontânea da imagem”, o que contribui para sua naturalização no ambiente escolar.

Ao suspender momentaneamente a contextualização do episódio, a atividade permite que essas leituras emergentes sejam tomadas como objeto de reflexão histórica. O procedimento aproxima os estudantes de uma atitude historiadora racializada, na medida em que os convida a perceber suas próprias primeiras interpretações, a interrogar os códigos raciais que organizam o olhar e a reconhecer que o racismo estrutural não se inscreve apenas em atos explícitos de discriminação, mas também nas formas cotidianas de ver, nomear e interpretar imagens e corpos no espaço social.

Descrição das Atividades:

Após a reprodução do vídeo, a turma será dividida em seis grupos e serão distribuídas as cartolinas e as canetas de hidrocor. Em cada cartolina haverá perguntas, formando estações de debate:

Estação 1 - Racismo Estrutural:

1. O que o episódio revela sobre o racismo estrutural e as relações raciais no Brasil?

Estação 2 - Fama e Justiça:

2. Se a criança não fosse filha de pessoas famosas, o caso teria tido a mesma atenção da mídia e da Justiça?

Estação 3 - Participação da Sociedade:

3. Como as pessoas na sociedade participam, seja ativamente ou passivamente, na construção e/ou manutenção das relações raciais no Brasil?

Estação 4 - Comparação com Crespo:

4. Domingos recorreu à Justiça no século XIX, assim como a família Ewbank recorreu às autoridades em 2017. O que esses relatos mostram sobre a vida e a experiência dessas pessoas?

Estação 5 - Branquitude e quem é chamado para o debate:

5. Por que o debate sobre racismo costuma ser direcionado apenas às pessoas negras, e como isso pode limitar a participação ativa de outros grupos nas relações raciais?

Estação 6 - Justiça Imaginada:

6. Se você pudesse reescrever o desfecho dessas histórias, que outra forma de justiça poderia ter acontecido? Imagine um final para Domingos e Chissomo.

Cada grupo começa em uma estação, lê a pergunta e escreve suas ideias na cartolina. Após alguns momentos, os grupos giram de estação, lendo o que os colegas já escreveram e acrescentam novos elementos, concordando, discordando ou aprofundando. Quando todos os grupos tiverem passado por todas as estações, realiza-se uma leitura geral, com comentários e síntese da professora. A intenção historiográfica e pedagógica deste momento é a investigação coletiva, e não uma lista de exercícios.

Para ampliar a compreensão do episódio para além do caso individual de Titi e evidenciar a dimensão estrutural do racismo na infância, a sequência didática inclui também a leitura de uma reportagem da CNN Brasil que apresenta dados de uma pesquisa do instituto Datafolha, encomendada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. O levantamento indica que uma em cada seis crianças de até seis anos já teria sofrido racismo no Brasil, sendo que mais da metade dos casos ocorre em creches e pré-escolas e é relatada com maior frequência por responsáveis pretos e pardos (NICACIO, 2025). Essa fonte jornalística, articulada ao vídeo de Day McCarthy, permite discutir com os estudantes como experiências individuais de violência racial se inscrevem em um quadro estatístico mais amplo.

Esse conjunto de atividades aciona sobretudo as habilidades EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS503, ao articular o vídeo de Day McCarthy, a reportagem jornalística e as produções coletivas nas estações, incentivando os(as) estudantes a identificar diferentes

formas de violência racial, problematizar o papel da mídia, da justiça e da branquitude, e discutir mecanismos de enfrentamento ético e político.

O segundo momento da sequência, *Presente*, se encerra com a professora retomando a conexão com o primeiro momento da sequência e enfatizando, a partir da análise dessa fonte digital, como o racismo se reinscreve na esfera virtual e como os meios de comunicação podem tanto reproduzir quanto denunciar práticas discriminatórias, revelando novas formas de violência simbólica e, ao mesmo tempo, de resistência e disputa por justiça. A estação 6 – Justiça Imaginada cumpre um papel de transição entre o trabalho analítico com as fontes e o terceiro momento da sequência didática. Ao convidar os estudantes a reescreverem o desfecho a partir da pergunta, busco deslocá-los da posição de observadores para a posição de sujeitos que pensam e projetam horizontes de futuros possíveis.

TERCEIRO MOVIMENTO: Horizontes de futuro

O terceiro momento propõe um exercício de reescrita do cotidiano escolar a partir da imaginação histórica. Retomando a discussão apresentada no Capítulo I sobre a leitura que Cristiano Alencar Arrais (2009) faz da obra de R. G. Collingwood, compreendo a imaginação histórica como a tarefa de tornar o passado um objeto acessível ao pensamento por meio de um modelo construtivo de interpolação entre o que as fontes afirmam e o que pode ser criticamente deduzido a partir delas. Longe de ser sinônimo de fantasia livre, essa concepção indica que pensar historicamente envolve reconstruir, de forma mediada, experiências e sentidos, articulando passado e presente em um mesmo movimento reflexivo. Transposta para o ensino de História, tal perspectiva permite compreender que os conflitos raciais vividos no cotidiano escolar não são eventos isolados, mas atualizações de uma longa duração marcada pela superiorização racial da branquitude e pela subalternização da população negra. Nesse terceiro momento, os(as) estudantes são convidados(as) a mobilizar a atitude historiadora racializada tomando o próprio cotidiano escolar como objeto de análise. Para o momento final, foi planejada uma aula dupla de até 90 minutos para elaboração das atividades propostas.

Descrição das Atividades:

- Em pequenos grupos, os estudantes irão registrar, em cartolinas e com canetas hidrocor, situações de tensão racial que tenham vivenciado ou observado na escola: comentários, piadas racistas, apelidos naturalizados, diferenças na aplicação de regras disciplinares, silenciamentos diante de denúncias, olhares de suspeita dirigidos a determinados estudantes, entre outras experiências.

Essas experiências serão tratadas como documentos, isto é, como enunciados que revelam como as hierarquias raciais se inscrevem nas relações de poder por meio da linguagem, dos gestos e das práticas institucionais. A partir das questões trabalhadas nos momentos anteriores (quem pôde falar, quem foi silenciado, que formas de humanidade são reconhecidas), os(as) estudantes são provocados(as) a identificar quais mecanismos aparecem nessas cenas: quem é legitimado como vítima, quem é tratado como exagerado, quem é protegido pela escola, quem é responsabilizado e com base em que critérios.

Em seguida, a atividade propõe um exercício de imaginação histórica:

- Cada grupo escolhe uma das situações narradas e a reescreve, projetando outros desfechos possíveis. Essa reescrita pode assumir a forma de cartas (endereçadas à direção, a uma professora, a uma colega), roteiros de diálogo, pequenos relatos, propostas de protocolos antirracistas, manifestos estudantis ou produções visuais.

Neste terceiro momento, sobressaem as habilidades EM13CHS103 e EM13CHS503, na medida em que os(as) estudantes elaboram hipóteses, selecionam evidências de seu próprio cotidiano escolar e compõem argumentos e propostas de intervenção diante do racismo, transformando experiências de violência em ponto de partida para imaginar outras formas de justiça e convivência.

O objetivo não é apagar a violência da experiência, mas explicitar que a forma como a escola responde, ou se omite, diante do racismo está ancorada em uma ideia de justiça que, muitas vezes, ainda opera a partir da superiorização racial da branquitude, naturalizando privilégios e culpabilizando sujeitos negros. Ao imaginar alternativas, os(as) estudantes são instigados(as) a perguntar: como seria uma resposta institucional que rompesse com essa lógica? Que atitudes seriam esperadas de professores, gestores e colegas em uma escola comprometida

com uma educação para as relações étnico-raciais? Que práticas de escuta, acolhimento e reparação poderiam ser construídas coletivamente?

Esse exercício de reescrita articula, assim, imaginação histórica e letramento racial. De um lado, ao identificar continuidades entre o processo de racialização presente nos documentos do século XIX e as experiências vividas hoje na escola, os(as) estudantes desenvolvem uma atitude historiadora racializada que compreende o racismo como estrutura histórica e não como caso isolado. De outro, ao construir respostas alternativas, experimentam uma prática de letramento racial que desloca o foco do individual para a análise das práticas racistas e das formas de enfrentamento possíveis. A imaginação histórica, nesse contexto, não se limita a recompor o passado, mas se torna ferramenta para interrogar o presente e fabular futuros em que as relações raciais não sejam organizadas pela hierarquia, pela inferiorização e pela desigual distribuição de humanidade.

Nesse horizonte, as experiências narradas por Luana Tolentino em *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (2018) oferecem um exemplo potente de como o currículo pode ser tensionado a partir da prática docente. Atuando em escolas públicas, a autora descreve projetos que articulam histórias de escritoras negras, desfiles de cabelos crespos e cacheados, trocas de cartas com estudantes de Moçambique, partidas de futebol com jovens de países africanos e a análise crítica do funk e do rap em diálogo com a realidade periférica. Tais experiências mostram que o letramento racial não se realiza apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas pela criação de situações de aprendizagem em que corpo, território, linguagem e afetos se tornam operadores pedagógicos. Ao dialogar com saberes produzidos nas margens e reconhecer crianças e adolescentes negros como centro da experiência escolar, Tolentino concretiza, na sala de aula, uma atitude historiadora racializada, em que o ensino de História se converte em prática de liberdade.

Dessa maneira, o terceiro momento fecha o percurso da sequência didática ao recolocar os(as) estudantes como sujeitos da narrativa, responsáveis por produzir interpretações e projetar ações diante do racismo escolar. Ao mobilizar a atitude historiadora racializada, eles(as) aprendem a ler o cotidiano como campo de disputa de narrativas e de produção de memória, reconhecendo que destruir hierarquias nas relações raciais é um trabalho árduo, processual e coletivo, que exige nomear conflitos, desnaturalizar privilégios e imaginar outras formas de

convivência. A proposta prevê que as situações possam ser narradas de forma anônima ou ficcionalizada, de modo a proteger os(as) estudantes envolvidos(as) e criar um espaço seguro de escuta e elaboração coletiva, sem exposição individual. Em termos de avaliação formativa, as produções escritas nas cartolinas, as respostas aos roteiros de análise e as reescritas finais funcionam como registros das aprendizagens, permitindo à professora identificar avanços, dúvidas e necessidades de retomada, de modo que a escola deixe de ser apenas cenário dos acontecimentos para tornar-se objeto de análise histórica e espaço de intervenção política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei articular uma trajetória pessoal e acadêmica marcada pelo estranhamento em relação à minha própria identidade racial com uma reflexão teórico-conceitual sobre o ensino de História e o papel da professora e do professor em uma educação para as relações étnico-raciais. As experiências narradas no prólogo e na introdução — dos alisamentos na infância à crise de identidade no final do Ensino Médio, passando pelas cenas vivenciadas no estágio supervisionado na rede pública do Distrito Federal — não foram apenas ponto de partida afetivo, mas constituíram o solo a partir do qual formulei as perguntas centrais desta pesquisa: como estudantes do Ensino Médio se percebem e se identificam racialmente na escola e em que medida a atuação da professora de História pode favorecer processos de letramento racial?

A hipótese que orientou a pesquisa foi a de que organizar o ensino de História a partir do letramento racial e da atitude historiadora racializada cria condições para que as relações raciais no cotidiano escolar sejam nomeadas, interpretadas e disputadas de forma crítica, tensionando hierarquias e silenciamentos que atravessam a experiência de estudantes negros, indígenas, pardos, brancos e amarelos.

Dentro dos limites assumidos, considero que essa hipótese foi parcialmente confirmada. A pesquisa não aplicou empiricamente a sequência didática proposta, o que impede afirmar transformações concretas nas formas como estudantes, de fato, se posicionam ou agem diante das relações raciais em suas escolas. Esse é um limite central do estudo. No entanto, tal limite não invalida o percurso analítico realizado: ao articular referencial teórico, marcos legais e curriculares e a elaboração de uma sequência didática, o trabalho demonstrou que o ensino de História pode ser planejado como prática de letramento racial, tomando a racialidade e as relações de poder como eixo legítimo de problematização historiográfica e pedagógica.

Do ponto de vista teórico, a aproximação entre o Movimento Negro Educador, as epistemologias feministas negras e as contribuições de autoras como Eliane Cavalleiro (2000), Luana Tolentino (2018), Nilma Lino Gomes (2024), bell hooks (2013), Beatriz Nascimento (2021), Ana Maria Mauad (2018), Lia Vainer Schucman (2012), Sueli Carneiro (2005) e Carolina Pinho (2022) permitiu compreender o racismo como estrutura histórica e epistêmica, que

atravessa tanto a produção de conhecimento quanto o cotidiano escolar. A noção de atitude historiadora racializada, formulada neste trabalho a partir da leitura de Mauad em diálogo com feminismos negros, constitui um dos aportes da pesquisa: ao deslocar o foco das explicações centradas apenas nos alunos negros e incluir toda a comunidade escolar na discussão sobre uma educação para as relações étnico-raciais, ajuda a pensar o ensino de História como espaço de análise dos dispositivos de poder/saber que racializam corpos, memórias, tempos e narrativas.

A sequência didática apresentada no Capítulo III representa uma tradução pedagógica dessas reflexões. Ela propõe caminhos concretos para que o ensino de História se organize como prática de letramento racial crítico. Estruturada em três momentos *Passado, Presente e Futuro*, a proposta convida estudantes a: (1) ler um conflito racializado do século XIX, identificando como a linguagem jurídica e os insultos constroem hierarquias; (2) analisar um episódio de racismo na esfera digital e dados estatísticos sobre a infância, reconhecendo a atualização do racismo em novas linguagens; e (3) tomar o próprio cotidiano escolar como documento, narrando situações de tensão racial e reescrevendo possíveis respostas institucionais e coletivas. Nesse percurso, a atitude historiadora racializada aparece como um modo de pensar historicamente as relações raciais, e não apenas como técnica de análise de fontes.

Encerrar este trabalho é reconhecer que toda travessia exige coragem para abrir os olhos onde, por tanto tempo, se aprendeu a mantê-los fechados. A escola, espaço que tantas vezes silencia conflitos em nome de uma falsa harmonia, precisa admitir que há dores que atravessam corpos negros diariamente e que ignorá-las é perpetuá-las. Nomear essas feridas não é gesto de ruptura, mas de cuidado: é o ponto de partida para que possamos compreender o que foi negado, o que permanece oculto e o que ainda precisa ser iluminado. Nesse sentido, a atitude historiadora racializada nasce tanto do gesto de olhar o incômodo quanto da quietude que permite escutar aquilo que o barulho cotidiano encobre. Ela exige pausa, reflexão e o compromisso ético de transformar a escuta em ação, mesmo que em passos pequenos, mas firmes. Assim, este trabalho se fecha como uma chama discreta, mas constante, convidando professoras e professores a seguirem caminhando, investigando e recriando modos de ensinar História que acolham as vozes que o passado tentou calar e que, no presente, insistem em existir, ensinar e transformar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariléa de. *Racismo acadêmico e seus afetos*. História: Questões & Debates, Curitiba, v. 69, n. 2, p. 96–109, jul./dez. 2021.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. *Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood*. In: ANPUH. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais... Fortaleza: ANPUH, 2009.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BITTENCOURT, Circe. *Método de ensino*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 161–168.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. p. 570–579.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. arts. 205–206.
- BRASIL. Conselho Nacional de 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/INEP, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. *Promulga o Código Penal*. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.
- BRASIL. *Justiça condena socialite por racismo contra filha de atores*. Agência Brasil, Brasília, 22 ago. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-08/justica-condena-socialite-por-racismo-contra-filha-de-atores>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui a temática indígena na LDB.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BULHÕES, Leandro. *Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica.* Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 10, ed. esp., p. 22–38, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/596/491>. Acesso em: jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Interculturalidade e educação escolar.* In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, São Paulo. Anais... São Paulo, 1998. p. 178–188.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

CERTEAU, Michel de. *La toma de la palabra y otros escritos políticos.* México: Universidad Iberoamericana, 1995. (Historia y Grafia; v. 2).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Protocolo de consolidação da educação antirracista das instituições educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.* 1. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história.* Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FRISCH, Michael. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History.* New York: State University of New York Press, 1990.

FRISCH, Michael. *A história pública não é uma via de mão única, ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa.* In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários.* São Paulo: Letra & Voz, 2016. p. 60.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 92–97.

GARCIA, Tânia Braga. *Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná.* In: BARCA, Isabel (org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África:*

actas das 7 Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, [s.d.].

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. *Lei 10.639/2003: pesquisa sobre a implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. In: LIMA, Maria do Socorro; OLIVEIRA, Maria do Socorro (orgs.). *Relações raciais e educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra: trajetórias de professores/as negras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático*. Revista Linguagem em Foco, v. 16, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>. Acesso em: 23 nov. 2025.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito*. Novos Estudos CEBRAP, p. 147–162, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito de cor e racismo no Brasil*. Revista de Antropologia, v. 47, p. 9–43, 2004.

HALL, Stuart. *Que “negro” é esse na cultura negra*. In: HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 335–349.

HALL, Stuart. *Raça, o significante flutuante*. Revista Z Cultural, v. 8, n. 2, 2013.

HARTMAN, Saidiya. *Venus in two acts*. Small Axe, n. 26, p. 1–14, 2008. Trad. *Vênus em dois atos*. ECO-Pós, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

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

LACÉ, Andréia Mello; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. *Sequência didática: elementos para reflexão e desenvolvimento*. Brasília, DF: Centro de Educação a Distância e

Tecnologias Educacionais, Universidade de Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://cead.unb.br/riu-sequencia-didatica-elementos-para-reflexao-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

MAGALHÃES, Olga. *Identidade nacional e identidade internacional: um estudo com alunos do 10º ano de escolaridade*. Revista de Estudos Curriculares, Braga, v. 4, n. 2, p. 209–216, 2006.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX*. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MAUAD, Ana Maria. *Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982–2017)*. História Crítica, n. 68, p. 27–45, 2018. DOI: 10.7440/historic68.2018.02.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MOREIRA, Adilson José. *Racismo recreativo*. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: currículo e formação de professores*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, São Paulo. Anais... São Paulo, 1998. p. 22–36.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa*. São Paulo: Ubu, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NICACIO, Luisa. *Datafolha: uma em cada seis crianças já teria sofrido racismo no Brasil*. CNN Brasil, São Paulo, 6 out. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/datafolha-uma-em-cada-seis-criancas-ja-teriam-sofrido-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

NOVIDADESBRASIL1315. *Day McCarthy volta a atacar novamente a filha de Bruno Gagliasso*. YouTube, 28 nov. 2017. 1 vídeo (short). Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/YvjFSctoFlo?si=TyWuqBfRq8yZzlVt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. *Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária*. In: RODRIGUES, Ana Carolina de Jesus; SILVA, Raquel Barreto da (orgs.). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022. p. 17–43.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Inteiro teor do processo nº 022995038.2018.8.19.0001*. JusBrasil, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-rj/1195239170/inteiro-teor-1195239171>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *O que é branquitude?* Entrevista – *Branquitudes*. Globoplay, 1. temporada, ep. 1, 14 min, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *O branco e a branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo*. Portuguese Literary & Cultural Studies, n. 34/35, 2022.

SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 2018.

SECADI. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Painel de monitoramento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWEyYWU0YjY3NzIxMjI4ZGFmIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVlNzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SEGATO, Rita. *Raça é signo*. Anuário Antropológico, Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais: avanços e desafios*. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

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

TOWA, Marcien. *A ideia de uma filosofia negro-africana*. Belo Horizonte: Nandayla, 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.


TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy. *The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy*. Du Bois Review: Social Science Research on Race, v. 3, n. 2, p. 341–363, 2006.

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

Declaração de Autenticidade

Eu, Rayssa Pereira Rodrigues, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado “ATITUDE HISTORIADORA RACIALIZADA: Uma proposta de sequência didática com foco no letramento racial” foi integralmente por mim redigido, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico.

Brasília, de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 RAYSSA PEREIRA RODRIGUES
Data: 23/12/2025 20:02:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rayssa Pereira Rodrigues

Matrícula 190116161