



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)
HISTÓRIA - LICENCIATURA

KEMUEL LUCAS LOPES DE MELO

**ARTE E ENSINO EM HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO NAS
ARTES VISUAIS E O RACISMO ESTRUTURAL**

Foz do Iguaçu

2026

KEMUEL LUCAS LOPES DE MELO

**ARTE E ENSINO EM HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO NAS
ARTES VISUAIS E O RACISMO ESTRUTURAL**

Trabalho realizado sob orientação do Prof. Dr.
Tiago Costa Sanches, como requisito para a
obtenção do diploma de licenciatura em História
pela Universidade Federal da Integração Latino
Americana.

Foz do Iguaçu

2026

ARTE E ENSINO EM HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO NAS ARTES VISUAIS E O RACISMO ESTRUTURAL

Kemuel Lucas Lopes de Melo

Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH/UNILA

Foz do Iguaçu/PR, Brasil

RESUMO

O presente artigo relata e analisa a aplicação de uma aula-oficina realizada com aproximadamente quarenta estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, localizado na Vila C, bairro periférico de Foz do Iguaçu, durante o Mês da Consciência Negra. Fundamentado nos referenciais teóricos da Educação Histórica - especialmente na Literacia Histórica proposta por Peter Lee (2006), na metodologia da aula-oficina de Isabel Barca (2004) e na arte-educação discutida por Barbosa (1998) e Botelho, Fernández e Silva (2026) -, o trabalho buscou promover a análise crítica de representações visuais da população negra escravizada no Brasil do século XIX e suas reverberações na contemporaneidade. Para tanto, foram utilizadas como fontes históricas as litografias de Jean Baptiste Debret e Jacques Etienne Arago, anúncios de compra e venda de escravizados do jornal *Correio Paulistano* (1857-1879) e a releitura contemporânea *Anastácia Livre* (2019), do artista brasileiro Yhuri Cruz. A partir da problematização da pluralidade de fontes, os estudantes foram conduzidos à construção coletiva do conhecimento, à reflexão sobre o racismo estrutural e à produção artística própria, ressignificando imaginários historicamente consolidados sobre os corpos negros. Os resultados evidenciam que a articulação entre Educação e Literacia Histórica e arte-educação potencializa o protagonismo discente, o pensamento crítico e a formação de uma consciência histórica comprometida com a transformação social, em consonância com a perspectiva de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire (1996; 2021).

Palavras-chave: Ensino de História; Aula-Oficina, Arte-Educação; Racismo Estrutural; Literacia Histórica; Representações Visuais.

RESUMEN

Este artículo informa y analiza la aplicación de un taller-lección realizado con aproximadamente cuarenta estudiantes del 9º grado del Colégio estadual Professor Flávio Warken, ubicado en Vila C, un barrio periférico de Foz do Iguaçu, durante el Mes de la Conciencia Negra. Basado en los marcos teóricos de la Educación Histórica - especialmente la Alfabetización Histórica propuesta por Peter Lee (2006), la metodología de taller-lección de Isabel Barca (2004) y la educación artística analizada por Barbosa, (1998) y Botelho, Fernández y Silva (2026) -, el trabajo buscó promover el análisis crítico de las representaciones visuales de la población negra esclavizada en el Brasil del siglo XIX y sus

repercusiones en la actualidad. Para ello, se utilizaron fuentes históricas, incluyendo litografías de Jean Baptiste Debret y Jacques Etienne Arago, anuncios de compraventa de esclavizados del periódico *Correio Paulistano* (1857-1879) y la reinterpretación contemporánea *Anastácia Livre* (2019), del artístico brasileño Yhuri Cruz. Partiendo de la problematización de la pluralidad de fuentes, se guió a los estudiantes hacia la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión sobre el racismo estructural y su propia producción artística, resignificando imagináneos históricamente consolidados a cerca de los cuerpos negros. Los resultados muestran que la articulación entre Educación y Alfabetización Histórica y educación artística potencia el protagonismo estudiantil, el pensamiento crítico y la formación de una conciencia histórica comprometida con la perspectiva de una educación liberadora propuesta por Paulo Freire (1996; 2021).

Palabras clave: Enseñanza de la História; Taller-lección; Educación Artística; Racismo Estructural; Alfabetización Histórica; Representaciones Visuales.

ABSTRACT

This article reports and analyzes the implementation of a workshop-class conducted with approximately forty 9th-grade students from Colégio Estadual Professor Flávio Warken, located in Vila C, a peripheral neighborhood of Foz do Iguaçu, during Black Consciousness Month. Grounded in the frameworks of Historical Education - specifically Historical Literacy proposed by Peter Lee (2006), Isabel Barca's workshop-class methodology (2004), and Art Education as discussed by Barbosa (1998) and Botelho, Fernández e Silva (2026) - the study sought to promote a critical analysis of visual representations of the enslaved black population in 19th-century Brazil and its contemporary reverberations. To this end, historical sources utilized included lithographs by Jean-Baptiste Debret and Jacques Etienne Arago, advertisements for the purchase and sale of enslaved people from the newspaper *Correio Paulistano* (1857-1879), and the contemporary reimagining *Anastácia Livre* (2019) by brazilian artist Yhuri Cruz. Through the problematization of a plurality of sources, students were guided toward the collective construction of knowledge, reflection on Structural Racism, and their own artistic production, re-signifying historically consolidated imaginaries regarding Black bodies. The results demonstrate that the articulation between Education and Historical Literacy and Art Education enhances student agency, critical thinking, and the formation of a historical consciousness committed to social transformation, in line with the perspective of a liberating education proposed by Paulo Freire (1996; 2021).

Keywords: History Teaching; Workshop-class; Art-Education; Structural Racism; Historical Literacy; Visual Representations.

1. INTRODUÇÃO

A arte sempre desempenhou um papel central na construção das identidades nacionais, funcionando como um verdadeiro instrumento não apenas de consolidação de narrativas oficiais, mas também de exclusão, silenciamento e apagamento de determinados

grupos sociais. Durante o século XIX, com a formação dos Estados Nacionais e a expansão do colonialismo europeu, a produção artística e iconográfica foram amplamente utilizadas a fim de legitimar projetos políticos e ideológicos, frequentemente retratando as populações não européias de maneira exotizada, inferiorizada ou subalterna. No Brasil, esse processo foi particularmente marcante na representação da população negra, no qual a iconografia, em sua maioria produzida por viajantes estrangeiros, contribuiu para a consolidação de estereótipos raciais que perduram até à contemporaneidade.

Em tal contexto, a obra de Jacques Etienne Arago (1790-1855), desenhista e escritor francês que integrou uma expedição ao redor do mundo comandada por Louis de Freycinet (1779-1841) no início do século XIX, tornou-se um exemplo significativo do olhar eurocêntrico sobre o Brasil e sua população. Suas ilustrações, amplamente difundidas, retratam cenas do cotidiano e dos grupos sociais brasileiros, incluindo a população negra escravizada. Contudo, tais representações, ainda que tivessem o intuito de humanizar esses indivíduos, também acabaram por refletir as concepções eurocêtricas da época, dotadas de hierarquizações raciais e de estereótipos que reforçavam a desumanização dos corpos negros.

Pesquisas sobre os usos destas representações na formação da identidade nacional não estão restritas aos estudos da história da arte. O campo de pesquisa denominado Educação Histórica investiga como estas representações podem ser utilizadas em ambientes escolares no processo de aprendizagem histórica e formação da consciência histórica dos estudantes.

Partindo dos conceitos de Literacia Histórica proposto por Peter Lee (2006), a aula-oficina de Barca (2004) e arte-educação de Barbosa (1998) e Botelho (2026) o presente artigo busca analisar os resultados de uma aula-oficina realizada no Colégio Estadual Professor Flávio Warken, na Vila C - bairro periférico de Foz do Iguaçu. A aula oficina foi aplicada com aproximadamente quarenta alunos de duas turmas diferentes, 9ºD e 9ºE do Ensino Fundamental, numa única sala.

O trabalho teve como principal proposta a análise crítica da arte na formação e construção de estereótipos negróides, suscitando assim o debate sobre representatividade e identidade racial. Foram tomadas como objeto de análise as imagens *Chatiment des Esclaves (Brésil)* produzida por Jacques Etienne Arago (1790-1855) entre 1817-1818, e a sua

ressignificação contemporânea denominada *Anastácia Livre* (2019) empreendida pelo artista negro brasileiro Yhuri Cruz¹, nascido em 1991, no Rio de Janeiro.

Ao fazê-lo, este estudo busca compreender como a arte pode ser um espaço de disputa simbólica, em que divergentes perspectivas sobre identidade, memória e pertencimento são construídas e tensionadas. Para além disso, buscamos evidenciar como a revisão das narrativas históricas podem contribuir para com a desconstrução de estereótipos e fomentar a valorização de novas representações da população negra na atualidade.

Entendemos que o uso da arte como ferramenta de construção identitária permite um aclaramento dos discursos de poder e exclusão que permeiam a História. A escolha deste tema se deve ao fato de as representações de Arago (1790-1855) serem representativas da visão europeia sobre os territórios colonizados e sua população, enquanto a obra de Yhuri Cruz propõe uma releitura sob uma perspectiva contemporânea e de resistência. Com isto, buscamos não apenas contribuir para com os estudos sobre memória, identidade e representação visual, mas evidenciar como é possível um ensino de História por meio da arte.

Assim, este trabalho se insere nos debates da arte-educação, da formação da consciência histórica o papel da arte na construção de ideias, concepções e representações da população negra escravizada no século XIX, abordando as relações entre poder, imagem e discurso. Partindo do princípio de novas inserções metodológicas e didáticas no ensino de História e a análise crítica das fontes como propõe a aula-oficina, a análise das obras de Arago e Cruz nos permitirá refletir a respeito da arte enquanto um meio de reescrita e reelaboração simbólica das histórias silenciadas, disputa por representatividade e justiça histórica.

2. ARTE-EDUCAÇÃO

Meu interesse pelo que Barbosa (1998) e Botelho, Fernández e Silva (2026) chamam de arte-educação se deu a partir do desenvolvimento de minhas próprias atividades em Estágio Obrigatório, realizadas em escolas públicas de Foz do Iguaçu (inclusive o próprio

¹ Yhuri Cruz é um artista visual, escritor e dramaturgo, nascido no Rio de Janeiro/RJ.. Elabora sua prática artística e literária a partir de proposições cênicas e instalativas que discutem arquivos históricos, ficções e fabulações da diáspora negra no Brasil e no mundo. Trabalha de forma expandida com escultura, desenho e filme. Cruz se dedica especialmente a sua longa série de performances que o próprio artista nomeia de “Cenas Pretofágicas” (Emancipation plays). Sua última individual foi ‘Revenguê: Uma exposição-cena’, no Museu de Arte do Rio. Tem seus trabalhos em coleções públicas e privadas nacionais e internacionais. Site do artista: <https://yhuracruz.com/>

Flávio Warken) durante os programas mencionados anteriormente. Em minhas intervenções, sempre fiz questão do uso de outras ferramentas no ensino da História como a música, a literatura e as artes visuais. Ao fazê-lo, identifiquei que os alunos interagiam mais, se expressavam mais, se tornavam mais sensíveis; isso condiz exatamente com o pensamento e o entendimento da arte que ambos os autores acima discorrem.

Até o surgimento da Escola dos Annales no século XX a História enquanto ciência situava seus estudos numa perspectiva metódica e positivista, validando apenas documentos oficiais escritos para a historiografia. Esses documentos eram considerados confiáveis e verdadeiros na construção do conhecimento histórico, partindo do entendimento de que os acontecimentos históricos deveriam ser fundamentados em evidências sólidas e comprováveis em busca da objetividade.

Nesse contexto, precursores desta Escola como Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) sugerem o uso de novas fontes - como os impressos, as imagens, a cultura material e as artes, até então inutilizadas. Juntamente com a incorporação de novas fontes a serem utilizadas por historiadores, a ênfase antes dada à materialidade e à veracidade dos fatos agora enfoca no contexto, na interdisciplinaridade e na análise crítica das fontes.

Em síntese, os Annales possibilitaram, por exemplo, o uso de imagens, a arte e a imprensa em contextualização de conteúdos históricos lecionados em sala de aula, tendo seu próprio reconhecimento pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-Arte (Brasil, 1997) e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, contextualização para Barbosa (2010), importante defensora da utilização de obras visuais como recurso pedagógico em sala de aula, é, sobretudo:

[...] estabelecer relações. [...] é a porta aberta para a interdisciplinaridade. a redução da contextualização a-história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e a ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC). (Barbosa, 1998, p. 38).

Em estudo recente, Botelho, Fernández e Silva (2026) ressaltam a importância do estudo e da proposição de novas metodologias de ensino que visam uma educação de qualidade, adaptável às necessidades dos educandos e que estimule, portanto, potencialidades, projeções futuras e mudanças sociais. Para os autores isso se dá, por exemplo, na adoção de abordagens interdisciplinares que contextualizam conhecimentos e desenvolvem habilidades como a comunicação, o trabalho em equipe, o pensamento crítico, o

engajamento e a curiosidade dos alunos. Proximamente a esse entendimento, o ensino por meio da arte possibilita a compreensão dos conteúdos históricos de forma humana, sensorial, emotiva e significativa, pois

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época. (Botelho; Fernández; Silva; 2026 apud. Uijie, 2013, p.11).

Na referente pesquisa, ao evocarem Barbosa (1998) e Uijie (2013), por exemplo, os autores não apenas argumentam sobre o uso das artes “enquanto elemento facilitador da didática” mas pressupõem que “as imagens podem conectar e ressignificar as práticas de ensino” desde que sejam analisadas, interpretadas e assimiladas com criticidade, atribuindo o papel do professor à condução da releitura das imagens:

Discutir as múltiplas formas de utilização das imagens no ensino de História não só enriquece a compreensão do ser humano em seu contexto histórico, mas também destaca a importância das relações interpessoais e da habilidade de enfrentar desafios de forma perspicaz. Cabe aos professores a capacidade de reinterpretar esses conteúdos visuais, trazendo-os para o contexto atual, dando voz às preocupações dos alunos e explorando as possíveis soluções que eles podem oferecer (Botelho; Fernández; Silva; 2026, p. 7).

Diante disso, compreende-se que tanto a Escola dos Annales quanto as contribuições de Barbosa (1998) e Botelho, Fernández e Silva (2026) convergem para um entendimento comum: o ensino da História não pode prescindir da pluralidade de fontes e linguagens, entre as quais a arte ocupa um papel central. A ampliação epistemológica promovida pelos Annales pavimentou o caminho para que as artes visuais, a literatura, a música e a imprensa fossem reconhecidas não apenas como fontes históricas legítimas, mas também como instrumentos pedagógicos potentes na construção do conhecimento em sala de aula.

De mesmo modo, a arte-educação tal como defendida pelos autores supracitados, não se reduz simplesmente ao ensino da arte em si, mas abrange o uso intencional e reflexivo das linguagens artísticas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Ao mobilizar dimensões sensíveis, emotivas e culturais do ser humano - nesse caso, os alunos -, a arte permite que os conteúdos históricos sejam aprendidos de maneira mais significativa, conectando-os às experiências humanas de outros tempos e lugares de forma viva e crítica.

Por fim, minha experiência vivenciada durante o Programa de Residência Pedagógica e o PIBID evidenciaram, na prática, o que a teoria sustenta: ao integrar músicas, obras literárias e iconografia às aulas de História, observou-se maior engajamento, participação e sensibilidade por parte dos estudantes. Esse dado empírico reforça a pertinência de uma abordagem arte-educativa no ensino da disciplina, especialmente no contexto das escolas públicas, onde o acesso à arte muitas vezes se restringe ao ambiente escolar. Assim, o presente trabalho parte dessa articulação entre experiência docente, fundamentação teórica e legislação educacional vigente para investigar as possibilidades e contribuições da arte-educação no ensino de História.

3. EDUCAÇÃO E LITERACIA HISTÓRICA

Não é novidade que o ensino de História está para além de simplesmente transmitir um conjunto de conteúdos sobre o passado. Enquanto disciplina, na contemporaneidade, a História tem sido cada vez mais desafiada a responder a pergunta: *para que serve a História?* Questionamentos como este levaram à emergência de um campo específico de investigação e intervenção pedagógica, conhecida como Educação Histórica. Ao contrário do ensino da História tradicional, este campo de estudo visa compreender como alunos do ensino básico aprendem História e como atribuem sentidos ao passado.

De acordo com Germinari (2011), no Brasil, tal campo vem ganhando visibilidade desde os anos 2000, especialmente com o trabalho do grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná - UFPR (LAPEDUH), que baseiam seus estudos na concepção de consciência histórica proposta por Jörn Rusen (2001). No entanto, a inserção deste campo no Brasil não estava apenas relacionada à consolidação do ensino de História como objeto de pesquisa acadêmica desde a década de 1980, senão que também à circulação de ideias epistemológicas no campo da formação docente.

Com a consolidação de grupos de pesquisa como o LAPEDUH, as investigações sobre aprendizagem e consciência histórica, saber docente e material didático passaram a ser sistematizados, e com isso, a teoria ganha contornos pedagógico e passa a ser utilizada como base para repensar os objetivos do ensino de História em termos de formação crítica e identitária. Dessa forma, a Educação Histórica pressupõe que aprender História é, antes de tudo, aprender a pensar historicamente. Em outras palavras, o autor presume que o ensino deve favorecer o desenvolvimento do que Peter Lee (2006) chama de literacia histórica: um

conjunto de competências que permitam aos alunos a interpretação crítica sobre o passado com análises de fontes, explicações e compreensões de diferentes narrativas.

Essa abordagem desvia o foco de apenas apresentar os fatos históricos e sua cronologia, mirando para uma formação de sujeitos capazes de utilizar o conhecimento histórico como ferramenta de orientação no tempo, estabelecendo relações entre passado, presente e futuro. Não obstante, o campo da Educação Histórica promove a valorização social da História, pois trata-se de mobilizar o saber histórico dos alunos em relação à vida pública, ao reconhecimento de diferentes memórias e reflexão sobre o seu papel enquanto agentes históricos (Germinari, 2011).

As primeiras investigações no campo da Educação Histórica, na Inglaterra, sempre tiveram forte base empírica, utilizando-se de metodologias como entrevistas, testes escritos e questionários aplicados em larga escala. Os projetos CHATA e 13-16, por exemplo, envolveram centenas de escolas e permitiram traçar um retrato do pensamento histórico dos alunos britânicos. No Brasil, por sua vez, com caráter qualitativo, as investigações centraram-se em estudos de caso em escolas públicas e em análises de narrativas de alunos. A pesquisa de Schmidt (2002), por exemplo, revelou que os jovens brasileiros vivenciam uma tensão entre os conteúdos escolares tradicionais e suas identidades carregadas por expectativas práticas e profissionais. Nesse sentido, os alunos brasileiros relataram dificuldade em ver utilidade nos temas lecionados, ainda que reconhecessem a significância da História em geral.

Em ambos estudos, os resultados sugerem que a aprendizagem histórica não é natural e nem espontânea: é preciso uma mediação intencional e conceitualizada, que desenvolva habilidades de análise crítica, empatia, uso de fontes, construção de narrativas e reflexão sobre o tempo histórico. No mais, conclui-se que, embora os contextos socioculturais sejam diferentes, a formação de uma consciência histórica significativa depende do reconhecimento da experiência do aluno como ponto de partida para o ensino.

No caso do Brasil, os dados obtidos por Schmidt (2002) apontam que os alunos não se reconhecem nos currículos tal como são, muitas vezes anacrônicos e distantes da realidade local. Isso reforça a necessidade de um ensino que articule História local, problemas contemporâneos e processos históricos amplos, correlacionando o conhecimento escolar à vida prática, garantindo, assim, uma formação histórica que forme sujeitos críticos, capazes de interpretar o presente com a compreensão do passado e de projetar futuros mais justos.

4. AULA OFICINA

Por muitos anos no Brasil, o ensino de História esteve associado a uma concepção tradicional de educação. Tal abordagem, centrada na figura do professor enquanto detentor do saber, consolidou-se por meio de metodologias como a aula conferência e a aula-colóquio (Barca, 2004). Na primeira, o docente assume uma postura expositiva, apenas transmitindo os conteúdos; na última, por mais que tenda a ser mais dialógica, mantém a hierarquia da relação entre quem ensina e quem aprende. Embora historicamente legitimadas, tais práticas pouco contribuem para com a formação de sujeitos críticos e autônomos na construção do pensamento histórico.

Nesse sentido, a pesquisadora Isabel Barca (2004), vinculada ao campo da Educação Histórica, propõe a superação da lógica transmissiva por meio da metodologia da aula-oficina. Tal abordagem rompe com o paradigma tradicional, fomentando um ensino centrado na investigação, na problematização e no protagonismo discente. A aula-oficina é estruturada a partir de situações-problema que instiga os alunos a analisar fontes históricas, levantar hipóteses e debater interpretações. Nesse processo, o estudante desenvolve competências do pensamento histórico, como a compreensão da temporalidade, a análise de evidências, a empatia histórica e a pluralidade de perspectivas.

A aula-oficina proposta a partir deste trabalho, por exemplo, é evidenciada ao articular a análise de imagens históricas produzidas por artistas viajantes, como os franceses Arago e Debret, que retratavam o cotidiano escravista na sociedade brasileira, anúncios de impressos (para compra, venda e procura de escravos), e a releitura contemporânea do artista brasileiro Yhuri Cruz. Por meio dessa pluralidade de fontes e linguagens, os alunos são convidados a refletir sobre o racismo estrutural e o seu impacto nas representações e na construção de estereótipos a respeito dos negros, relacionando passado e presente. O ensino de História nesse formato, como propõe Barca (2004), torna-se um espaço de formação sensível às questões sociais, raciais e culturais que atravessam a realidade dos educandos.

Com isso, buscamos com este trabalho que os alunos no 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Flávio Warken, a partir das análises das fontes e do conteúdo histórico que se almeja colocar em debate na sala de aula, consigam, por si mesmos, repensarem esses estereótipos e recriá-los sob uma nova perspectiva ou seja, uma orientação de futuro a partir da interpretação das experiências passadas: *como seriam essas imagens sem a concepção do escravismo e o racismo estrutural?*, ou ainda: *como reconstruí-las?*, o que

poderia ser diferente? Assim, com a análise das fontes iconográficas e impressas, busca-se fomentar o debate e incentivar a posterior produção dos alunos, que é de repensar e reconstruir esses imaginários.

Em síntese, repensar o ensino de História é fundamental para transgredir as práticas obsoletas e promover uma aprendizagem que seja, de fato, significativa. A crítica de Freire (2021) à educação bancária, somada à proposta da aula-oficina de Isabel Barca (2004), nos apontam caminhos metodológicos potentes para a formação de sujeitos historicamente conscientes, capazes de compreender o passado e agir sobre o presente. Não obstante, é necessário também o investimento em práticas pedagógicas que reconheçam os alunos como produtores de conhecimento, protagonistas de sua própria formação e agentes de mudança social.

5. PRÁXIS: PLANO DE AULA E APLICAÇÃO NA ESCOLA

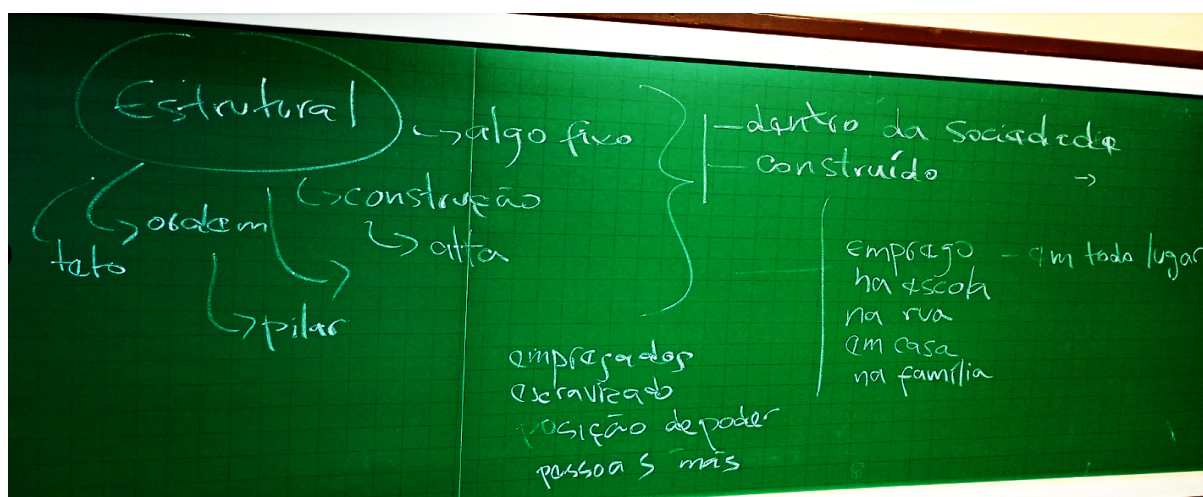
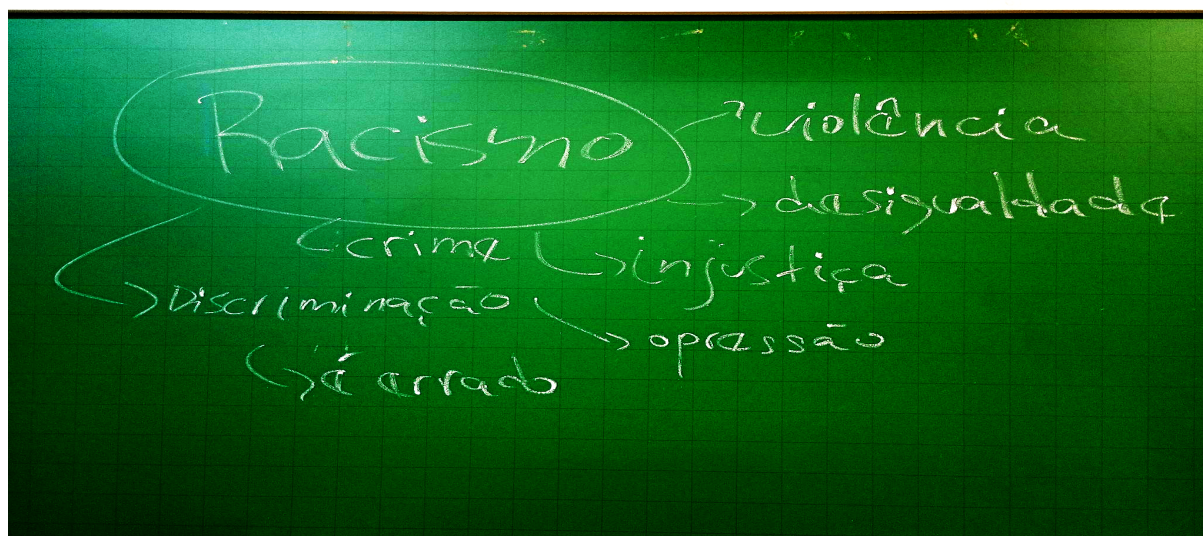
Seguindo os princípios da Educação Histórica e da aula oficina, já aclaradas aqui, partimos para a parte mais importante da construção deste trabalho: a teoria na prática. Como podemos perceber adiante, a aula oficina se realizou por etapas: 1) levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema “Racismo Estrutural”; 2) análise coletiva das fontes (iconografia produzida por Debret e Arago e o impresso *Correio Paulistano* no século XIX; 3) produção artística e 4) confecção e exposição de um mural coletivo.

Na primeira etapa, os alunos foram questionados sobre o que entendiam por “racismo” e “estrutural”. A partir disso, separamos as palavras no quadro e os próprios alunos as conceituaram com palavras relacionadas a cada uma. Primeiramente, os alunos definiram o “racismo”, e o “estrutural”, posteriormente. Desse processo resultou um mapa mental construído coletivamente a partir das próprias percepções dos alunos: nenhuma informação foi levada a eles; eles mesmos conceituaram.

Ao relacionar as duas palavras, evidenciou-se o que os alunos entendem a respeito do tema e como eles o relacionam com o dia-dia deles. Nota-se que eles percebem a presença do racismo “em todo lugar” (como na escola, no trabalho, em casa), que “é errado” (é crime, violento), e consequentemente, está inserido na sociedade - portanto, uma construção social.

Imagens 1 e 2: Mapa Mental construído pelos alunos coletivamente.

Acervo próprio. 2025.



Com a construção do mapa mental, nota-se também que os alunos percebem como os negros são representados em mídias que eles consomem (novelas, filmes, entre outras). Os alunos mencionaram que pessoas negras frequentemente são atribuídas a papéis de empregados, escravizados, como pessoas más, e que quase nunca estão em posição de poder: não são ricos, não são donos de nada, não são patrões de ninguém, são minoria política: “São os bandidos!” - diz um deles.

Esta atividade é baseada no conceito de “conhecimento prévio” da metodologia da aula-oficina e tem como objetivo compreender o que e como os alunos pensam o tema antes da intervenção pedagógica. Este levantamento não se resume a uma atividade motivadora, mas tem como função compreender como o tema ou conceito está presente na vida prática dos estudantes, ou seja, como o racismo afeta sua forma de ler o mundo e as relações sociais.

A partir da formação do mapa mental e do conceito de racismo estrutural que os próprios alunos formularam, da percepção de como os negros são retratados atualmente em mídias visuais, por exemplo, podemos prosseguir para outra parte da aula, que foram as análises das fontes apresentadas a eles. Inicialmente, a ideia era trabalhar a partir de duas imagens específicas: *Castigo de Escravo* (1817-1818), do francês Jacques E. Arago, e a releitura contemporânea do artista brasileiro Yhuri Cruz, *Anastácia Livre* (2019). No entanto, ao meu parecer, fazia-se necessário apresentá-los outras produções até mesmo para que exercitassem tanto a crítica artística e leitura de fontes, quanto para que entendessem melhor a proposta da atividade, que era de re-imaginar e recriar essas obras, e mais ainda: criarem suas próprias obras.

Uma análise crítica de diversas fontes é essencial e constitui uma aula-oficina. Para Barca (2004), por exemplo, isso se faz com “suportes diversos, com mensagens diversas”; requer um cruzamento das fontes, “nas intenções, na sua validade”, na seleção de fontes “com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas”. Com isso, busca-se:

entender - ou procurar entender - situações humanas e sociais em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento (Barca, 2004, p. 133-134).

Já na segunda etapa, começamos então pela análise dos anúncios de compra, venda e fuga de escravizados que circularam no jornal *Correio Paulistano* entre 1854 e 1887 (quando o periódico muda de posição e passa a defender o abolicionismo), em que descreviam os negros de forma pejorativa, e de certa forma, construíam imaginários sobre quem seria o escravizado fugitivo, a ama de leite, ou até mesmo o novo integrante das senzalas. Como os alunos conseguiram observar, são características ainda hoje atribuídas às pessoas negras e geralmente são relacionadas aos fenótipos, usadas para ofender, marcar, e sobretudo, desumanizar corpos negros.

Nota-se, por exemplo, em relação às mulheres, que além das características físicas atribuídas a elas, a sua funcionalidade (para quê serve, o que sabe fazer) também é explicitada e quase sempre relacionada aos afazeres domésticos. Além disso, isso também representa os papéis contemporâneos atribuídos às mulheres em filmes, novelas entre outros, em que a maioria das vezes, a mulher preta é a empregada, a babá, e daí por diante.

Imagens 3 e 4: Correio Paulistano. São Paulo. Ano 1, nº 179. 30 de janeiro de 1885.

Jacarehy,

Fugio da fazenda de Cassapava pertencente a J. da C. Gomes Leitão no dia 6 de novembro de 1854 um escravo dos seguintes signaes: Antonio de nação cambinda vindo à pouca do Rio de Janeiro, alto, bem feito de corpo, olhos e nariz regular, cara redonda, boca regular, pés compridos e dedos finos; com 25 à 30 annos de idade mais ou menos, não tem barba, falla bem, levou calça e camiza de algodão, surtun de baeta, roupa fina e coberta de baeta encarnada: quem o entregar à seu senhor em Jacarehy, ou der noticias certas será generosamente recompensado. (15)

NA rua da Freira n. 19 vestem-se anjos para procissão, por preços muito commodos.

COMPRAM-SE escravos de ambos os sexos, e paga-se bem na rua Nova de S. José n. 33.

VENDE-SE uma preta crioula de idade 15 a 16 annos bonita, sadia, e sem vicios o que se affiança, sabe lavar cosinhar, e engomar sofrivelmente e costura pouco, entende do aranje de uma casa. Quem apretender pode ir a rua do Acú n. 33, e ali se dirá o motivo da venda.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Ver: [Correio Paulistano \(SP\) - 1854 a 1859 - DocReader Web](#). Acesso em 03 de agosto de 2026.

Em relação à análise das imagens, a primeira apresentada a eles foi *O jantar*, de Jean Baptiste-Debret. Prontamente os alunos conseguiram perceber a relação entre quem serve e quem é servido. Nessa imagem lhes atém a atenção as duas crianças nuas, filhas de escravizados e que estão no chão em frente à mesa; uma recebendo um resquício de qualquer alimento da mesa à posta, e a segunda, sentada, levando algo à boca. Essa imagem deixa explícita não apenas a relação entre colonos e escravizados dentro da casa grande, senão que também a animalesca domesticação dos corpos negros representados nessa obra e sua naturalização, contribuindo com a formação de imaginários da sociedade escravista da época, uma vez que a obra depois de concluída circulava pela Europa.

Imagem 5: *O jantar*. Jean-Baptiste Debret. 1835.



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (USP-SP). Ver: [Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin: Voyage pittoresque et historique au Brésil \[...\] \(Volume 2\)](#). Acesso em 03 de agosto de 2026.

Ao analisarmos *Uma dama brasileira em seu interior* (Debret, 1835) os alunos chamam atenção para as duas mulheres brancas sentadas em cadeiras e desempenhando atividades como a leitura e costura, enquanto as mulheres negras desempenham outros papéis ao chão, servindo, amamentando, descalças, e novamente, a aparição de duas crianças negras nuas, também ao chão e com o mesmo tom de domesticação. A imagem deixa claro as relações de poder e superioridade, representadas pelo assento às cadeiras - no caso das mulheres brancas, evidenciando quem pode e sempre está acima.

Imagem 6: *Uma dama brasileira em seu interior*. Jean-Baptiste Debret. 1835.



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (USP-SP). Ver: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3691>. Acesso em 03 de agosto de 2026.

A imagem 7 abaixo é mais uma representação clara sobre quem exerce a violência enquanto mecanismo de poder sobre corpos negros. Na análise, os alunos chamam atenção para o homem branco que efetua o castigo; reparam que pela sua vestimenta, ele não era quem ordenava a ação - ou seja, o senhor, mas apenas um subordinado. A figura do homem branco está próximo a uma escada, estabelecendo a relação de superioridade, o que também foi notado. Ao fundo da imagem, os alunos percebem outra ação: outro escravizado amarrado a um tronco, sendo castigado por outros escravizados. Essa, como as outras imagens analisadas, também serviu para criar imaginários acerca da sociedade escravista à época, evidenciando relações de poder inclusive entre os próprios escravizados.

Imagem 7: *Feitor corrigindo negro*. Jean-Baptiste Debret. 1835.

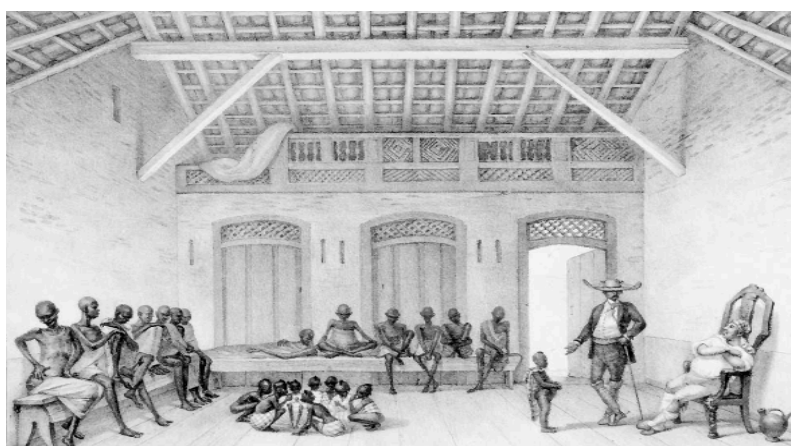


Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (USP-SP). Ver:

<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3408?locale=en>. Acesso em 03 de agosto de 2026.

A última imagem de Debret apresentada e analisada pelos alunos foi a *Boutique da Rua do Valongo* (1835) e o mesmo exercício de análise e crítica foi feito. Os alunos chamam atenção à forma como os negros estão representados: bem magros, com poucas roupas e praticamente enfileirados, reforçando a ideia de estoque. Por outro lado, percebem que as pessoas brancas representadas na imagem estão mais próximas à luz que entra na sala, estão bem vestidas e “uma é até gordinha!”.

Imagem 8: *Boutique da Rua do Valongo*. Jean-Baptiste Debret. 1835.



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (USP-SP). Ver: digital.bbm.usp.br/view/?45000008516&bbm/3802.

Acesso em 03 de agosto de 2026.

Houve um silêncio na sala ao se depararem com a produção de Arago, intitulada *Castigo de Escravo 1817-1818 (1836)*. Com os olhos atentos, os alunos mal conseguiram expressar algo. Perguntei então qual sentimento a imagem (tal qual as anteriores) lhes causava: “Revolta.”; “Dor.”; “Angústia.”; “Sofrimento.” – foram as respostas. O objetivo teria sido, então, alcançado: as imagens, e especificamente esta, causaram impactos e geraram incômodos. A princípio, os alunos pensam ser a representação de um homem e questionam: “O que é isso?”; “E o que é isso no pescoço dele?” (fazendo referência à máscara de flandres²). Exponho então que se trata da representação de uma mulher, e pergunto a eles então se conseguiriam imaginar essa imagem de outra forma: “Não.” – responderam prontamente.

Imagem 9: *Castigo de Escravo*. Jacques Etienne Arago. 1817-1818 (1836).



Fonte: Museu Afro Brasil Emanuel Araujo. São Paulo/SP. Ver:

<https://museuafrobrasil.org.br/acervo/castigo-dos-escravos/>. Acesso em 03 de agosto de 2026.

Essa resposta era essencial para o início da produção da atividade, que como foi explicitado antes, era de justamente fazê-los repensar e reconstruir essas concepções de imagem a respeito das populações negras, sobretudo escravizada, em que sempre estão em

² A máscara de flandres foi um dos muitos instrumentos usados para calar e reprimir escravizados que se opunham à escravidão, ou ainda para evitar que ingerissem qualquer forma de alimento durante o trabalho forçado. Para além do castigo, servia também para evitar e conter a geofagia, método comum de suicídio entre os escravizados no século XIX. Essa prática, que se manifestava pela ingestão de barro e terra, era interpretada como uma ação deliberada que poderia ser um método de suicídio lento. Além disso, a geofagia foi frequentemente associada ao banzo, um estado de depressão relacionado às mazelas da escravidão. Ver: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-saudade-que-mata/>.

posições de inferioridade, animalizadas, domesticadas ou estão recebendo castigos. Por se fazer presente na realidade deles, os alunos conseguem perceber de que outras formas os negros são naturalmente, e contantemente, representados nos filmes, em novelas e outros difusores de mídia conferindo-lhes características desumanas e marginalizadas existentes desde a escravidão.

Com o pontapé dado pela resposta ao qual mencionei acima, analisamos *Anastácia Livre* (2019), a última e talvez a imagem mais importante para o entendimento da proposta de atividade. A primeira coisa a ser notada pelos discentes é que agora aquela mulher tinha um nome; seu olhar já não apresentava tanta fúria e havia um leve sorriso nos lábios. A amarração ao pescoço, antes representando o castigo, agora era um adereço, uma joia. “O que essa imagem passa?” - perguntei. “Alívio.” - responderam. Notei um ar de surpresa, mas não poderia ser diferente: a imagem ao qual eles não conseguiam imaginar de outra forma agora estava diante deles, com cores, com um nome, sem a brutalidade: ela estava livre.

Imagem 10: *Anastácia Livre*. Yhuri Cruz. 2019.



. **Fonte:** Site do artista/Reprodução. Ver:

<https://yhuricruz.com/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019/>. Acesso em 03 de agosto de 2026.

Todas as análises foram feitas coletivamente. Expostas uma por vez em projeção, os alunos foram instigados a pensar como as imagens - ou os anúncios de jornais - poderiam ser diferentes e o que causava neles. Em relação às primeiras, nos atemos às construções em si: *quem se fazia presente e de que forma?; em que posição?; o que isso representa?*. Por sua

vez, com os anúncios do *Correio Paulistano*, foram feitas leituras em voz alta e alguns alunos se prontificaram. Então, foram incitados a pensar o quão as características que eram atribuídas à população negra no século XIX ainda se fazem presentes no cotidiano deles.

Outrora não mencionado, a organização da sala/alunos se deu em meia lua. Assim que fizemos o entrosamento inicial, as análises das fontes históricas e o posterior debate. Dividiram-se em cinco grupos de seis e imagens referenciais - que analisamos, por exemplo - lhes foram entregues. Ao mesmo tempo, papel sulfite, giz de cera, lápis de cor e canetinhas foram distribuídos. Entre si, os alunos também compartilharam seus próprios itens. Ao fim da produção individual - embora em grupos - os alunos confeccionaram o próprio mural posteriormente exposto e lhes deram um nome (como nas próprias produções): *O negro sob uma nova perspectiva*.

Ressalto o entrosamento dos alunos nestas duas últimas etapas (que foi o momento de produção e confecção das obras num mural) uma vez que eram de turmas diferentes. Na produção, os alunos do 9º D e 9ºE puderam conversar entre si, compartilhar ideias de criação e se aproximarem mais. Contudo, uma aluna especificamente, chamou minha atenção. Retraída, fora dos grupos formados, não queria se comunicar e preferiu produzir sozinha. Dispus dos mesmos materiais, indaguei se queria sair da sala por um momento e se havia compreendido a atividade proposta. Ela respondeu que sim, então pedi que se esforçasse e produzisse o que fosse proposto, pois sabia que ela era capaz. E assim se deu. Ao fim das produções, a mesma aluna, antes reclusa, agora sorria, sendo a primeira aluna a se dispor a ajudar a expor o mural no pátio da escola.

Imagens 11 e 12: Atividade e produção dos alunos. Acervo próprio. 2025.





Imagem 13: *Não há mais venda de negros. Ex mercado negreiro.* Produção docente.

Acervo próprio. 2025.



Essa é uma produção docente. Reparemos na riqueza de detalhes e mais do que simplesmente a técnica: o conhecimento histórico foi adquirido por meio da arte, como propunha esta aula oficina. O ato de esvaziar a “loja” de escravizados nos remete à ideia de

que eles nem deveriam ter existido. A luz, antes próxima a figuras dos homens brancos (comerciantes) agora reflete a um aviso muito simbólico: não há mais mercado de escravos. Foram feitas muitas outras lindas produções; esta é apenas um exemplo demonstrativo de que quando o aprendizado é coletivo, humanizado, faz o uso crítico das fontes e explora o potencial sensibilizador da arte, ele se torna efetivo.

Imagem 14: Exposição das obras em mural. Acervo próprio. 2025.



A imagem acima representa o fim da aula oficina. Naqueles últimos minutos de aula, como mencionado, os alunos já se entrosavam mais, comparavam as produções, distribuíam as imagens sobre o mural de forma conjunta e reorganizavam a sala de acordo com os padrões institucionais - uma cadeirinha atrás da outra. De volta aos lugares originais, seguimos para o encerramento da aula. Expomos o mural numa parede no pátio da escola e em seguida fizemos uma revisão coletiva do que discutimos naquele dia.

Em síntese, a aula oficina evidenciou que o ensino de História quando fundamentado na educação histórica e articulado à análise crítica de fonte não apenas possibilita aos alunos a compreensão de acontecimentos do passado, mas também a questionarem sobre permanências e continuidades que permeiam a sociedade contemporânea. Por sua vez, a construção coletiva do conhecimento, partindo de percepções e experiências dos próprios alunos, permitiu que a temática do racismo estrutural deixasse de ser entendido apenas como

um conceito abstrato, passando a ser reconhecido como parte das relações sociais e das representações visuais ainda presentes no cotidiano.

Por fim, a produção artística realizada pelos alunos demonstrou o potencial transformador da arte enquanto ferramenta pedagógica, capaz de provocar sensibilização, questionamento e ressignificação histórica. Ao recriar imagens e produzirem novas representações, os alunos deixam de ocupar uma posição passiva diante das fontes históricas, tornando-se sujeitos ativos na construção de novas narrativas e imaginários acerca da população negra. Conclui-se então, que a atividade contribuiu não apenas para o desenvolvimento da consciência histórica, mas também para com a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e comprometidos com o combate às desigualdades raciais bem como à reprodução de estereótipos historicamente consolidados.

6. POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A experiência desenvolvida no Colégio Estadual Professor Flávio Warken durante o Mês da Consciência Negra não foi simplesmente uma aula: foi uma ação pedagógica e política que reuniu, num mesmo espaço, jovens estudantes do 9º ano, obras do século XIX e releituras contemporâneas, o passado colonial e o presente estruturalmente racista. O percurso que trilhamos - das representações de Debret e Arago à *Anastácia Livre* de Yhuri Cruz, passando pela produção artística dos próprios alunos - demonstrou que o ensino de História comprometido com a transformação social não apenas é possível, mas necessário, sobretudo em territórios historicamente invisibilizados como o bairro da Vila C, onde a escola se localiza.

Na *Pedagogia do Oprimido*, o educador Paulo Freire (2021) propõe uma crítica perspicaz ao modelo de ensino tal como conhecemos, denominando-o de “educação bancária”. Na perspectiva do autor, nesse modelo os alunos são tratados como recipientes vazios, nos quais o professor deposita conteúdos, sem levar em consideração suas vivências, saberes prévios ou até mesmo a capacidade de intervir na construção do conhecimento. Segundo Freire, “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2021, p. 72). A crítica do educador se mostra relevante ao ensino de História, uma vez que o aprendizado da disciplina demanda mais do que simplesmente a memorização dos fatos, pois, requer análise crítica, contextualização e interpretação, como Barca (2004) também sugere na proposta da aula-oficina.

Noutro momento, Freire (1996) defende que o ato de ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas também de criar condições para que os educandos desenvolvam consciência crítica sobre sua realidade e sejam capazes de intervir nela. Para que isso seja possível, o autor pressupõe que o educador deve se comprometer com uma prática pedagógica baseada no diálogo, na reflexão e na busca constante pelo saber e de mesmo modo, ter consciência do impacto de sua atuação e assumir uma postura de responsabilidade social, no intuito de que a educação venha a ser um instrumento de libertação e não de opressão. Dessa forma, o compromisso com o ensino não se deve restringir à sala de aula, mas integrar uma luta mais ampla por mudanças sociais e na formação de cidadãos críticos e participativos, combatendo a exclusão, as desigualdades, e construir uma cultura democrática baseada no diálogo, no respeito e na justiça social, compreendendo a escola enquanto um espaço dessa construção coletiva.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou articular de forma integrada ao menos três dimensões fundamentais para se repensar o ensino de História na educação básica, ou seja: o potencial metodológico da aula-oficina, a literacia e educação histórica enquanto formação crítica e emancipadora; E, sobretudo, o protagonismo discente expresso na ressignificação de imaginários acerca da população negra consolidados historicamente mormente nas representações visuais. A experiência desenvolvida com os alunos no 9º ano do Colégio Estadual Flávio Warken demonstrou que tais dimensões não apenas se complementam como são constitutivas de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.

A partir dos pressupostos da Educação Histórica proposta por Rüsen (2001), especialmente no que se refere à metodologia da aula-oficina empreendida por Barca (2004), foi possível superar a lógica transmissiva que historicamente marcou o ensino da disciplina - a mesma que Freire (2021) articula na educação bancária. Ao colocar os alunos em contato direto com fontes históricas plurais - como os anúncios de jornais do século XIX, litografias de artistas viajantes e releituras contemporâneas -, a aula não apenas problematizou o passado, mas provocou o reconhecimento de permanências estruturais que atravessam o presente. O racismo antes percebido de forma difusa no cotidiano dos discentes passou a ser compreendido em sua dimensão histórica e estrutural, evidenciando que a construção de estereótipos sobre a população negra não é acidental, mas produto de representações consolidadas ao longo de séculos.

Nesse processo, a Literacia Histórica proposta por Lee (2006), na prática, revelou-se não como um fim em si mesma, mas como condição para que os alunos se tornassem sujeitos capazes de questionar as fontes, confrontar narrativas e posicionar-se criticamente diante da realidade. A construção coletiva do mapa mental, por exemplo, e a leitura orientada das imagens e o debate sobre as representações visuais dos corpos negros, evidenciaram que, quando a aprendizagem parte da experiência e do saber prévio dos educandos - como tanto Freire (2021) quanto Barca (2004) preconizam, cada um a seu modo -, o conhecimento histórico adquire significado para além dos muros da escola.

Por fim, a produção artística realizada pelos alunos sintetizou o percurso formativo da aula-oficina: ao recriar as imagens historicamente associadas à desumanização e ao silenciamento, os estudantes deixaram de ser receptores passivos do conhecimento e assumiram o lugar de produtores de novas narrativas. Esse gesto, ao mesmo tempo pedagógico e político, reafirma a impossibilidade de uma educação neutra enunciada por Freire (2021) e, nesse sentido, o ensino de História que se pretende crítico é também, necessariamente, um ensino comprometido com a dignidade humana e com o combate às desigualdades raciais que estruturam nossa sociedade.

7. BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. Para uma educação de qualidade: Atas BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998. da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BOTELHO, Rafael Lucas Barros; FERNÁNDEZ, Hamlet; SILVA, Adriene Sttéfane. **O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS ARTES: UMA PROPOSTA DE AULA INTERDISCIPLINAR.** Revista da FUNDARTE. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-24.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 323 p. ISBN 9786555480276.
- GERMINARI, Geyso D. **Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. 2005: Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150. Editora UFPR.

Anexo 01 - Plano de Aula

Plano de Aula

Disciplina: História / Interdisciplinar (Artes)

Tema: Racismo Estrutural e Concepção Imagética do Negro.

Ano/Série: 9º ano do Ensino Fundamental.

Turma: 9º D e 9º E (vespertino).

Carga Horária: 4h/aula (50min. cada).

Período de Realização: 27 de novembro de 2025.

Material: slides, imagens analisadas impressas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, cola, papel sulfite e kraft para produção e confecção de um mural expositivo.

Objetivos Gerais: Analisar, repensar e reconstruir representações imagéticas produzidas a cerca dos negros escravizados no Brasil durante o século XIX compreendendo seus impactos na formação de estereótipos contemporâneos.

Objetivos Específicos

- Compreender o conceito de racismo estrutural e sua conexão com a formação e concepção de imagens e estereótipos a respeito da população negra;
 - Integrar práticas do ensino de História e Artes para promover uma leitura crítica das representações visuais;
 - Evidenciar como a revisão das narrativas históricas podem contribuir para com a desconstrução de estereótipos e fomentar a valorização de novas representações da população negra na atualidade;
 - Desenvolver habilidades de análise crítica de fontes históricas iconográficas e impressas.
-

Conteúdos

- Racismo estrutural e sua formação histórica no Brasil;
 - Representações imagéticas de pessoas negras no século XIX;
 - Estereótipos visuais e sua permanência ao longo do tempo;
 - A relação entre arte, poder e construção de narrativas.
-

Habilidades BNCC

- **EF09HI01, EF09HI02, EF09HI06:** Compreensão crítica das relações étnico-raciais e da construção de identidades.
 - **EF6902, EF69AR08:** Análise e produção de imagens, explorando territórios culturais diversos.
-

Metodologia

- Roda de conversa a respeito do que entendem por “racismo estrutural” e como veem representações de negros nas artes visuais na atualidade (pinturas, filmes, novelas etc.);
 - Conceituar o **racismo estrutural** e questionar como as produções visuais contribuíram para a manutenção de estereótipos na sociedade brasileira e seus impactos contemporâneos;
 - Análise de imagens representativas de negros escravizados (séc. XIX) produzidas por Debret e Jacques Etienne Arago; identificar elementos estereotipados;
 - Criação de novas representações que valorize a pessoa negra, rompendo com a visão opressora presente nos registros do século XIX;
 - Produção artística: desenho, colagem, pintura etc;
 - Socialização e construção conjunta do mural;
 - Roda de conversa e finalização.
-

Avaliação

- Participação nos debates;
- Capacidade de análise crítica das imagens;

- Clareza na relação entre racismo estrutural e representações imagéticas;
- Criatividade e coerência na produção artística;
- Contribuição para o mural coletivo.