

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**JULIANA AMANDA PUCHETA SALVIA**

**A LEI 10.639/03 EM AÇÃO: O PODCAST COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
PARA O RESGATE DE PERSONALIDADES NEGRAS DO MOVIMENTO  
ABOLICIONISTA**

**SÃO BORJA  
2025**

**JULIANA AMANDA PUCHETA SALVIA**

**A LEI 10.639/03 EM AÇÃO: O PODCAST COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
PARA O RESGATE DE PERSONALIDADES NEGRAS DO MOVIMENTO  
ABOLICIONISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas - Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Humanas.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Claudete Robalos da Cruz

**SÃO BORJA**

**2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S1841 Salvia, Juliana Amanda Pucheta

A Lei 10.639/03 em ação: O Podcast como recurso pedagógico  
para o resgate de personalidades negras do movimento  
abolicionista / Juliana Amanda Pucheta Salvia.

50 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2025.

"Orientação: Claudete Robalos da Cruz".

1. Intervenção Pedagógica. 2. Personalidades Negras. 3. Lei  
10.639/03. 4. Podcast. 5. Práticas Antirracistas. I. Título.

**JULIANA AMANDA PUCHETA SALVIA**

**A LEI 10.639/03 EM AÇÃO: O PODCAST COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
PARA O RESGATE DE PERSONALIDADES NEGRAS DO MOVIMENTO  
ABOLICIONISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em:  
03 de dezembro de 2025.


Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Claudete Robalos da  
Cruz Orientadora/UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Denise Aristimunha de Lima  
UNIPAMPA

Documento assinado digitalmente  
 THAIS COSTA MOURA  
Data: 10/12/2025 16:04:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Mestra Thais Costa Moura  
Escola Estadual Técnica Olavo Bilac



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE ROBALOS DA CRUZ**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/12/2025, às 22:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE ARISTIMUNHA DE LIMA**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/12/2025, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1910868** e o código CRC **74746610**.

“Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.” Lélia Gonzalez.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de vida, força e sabedoria. A Ele dedico toda honra e toda glória, pois foi em Seu amparo que encontrei direção nos momentos de incerteza, coragem nas dificuldades e serenidade quando o caminho parecia pesado demais.

Estendo minha gratidão à minha família, composta por mulheres verdadeiramente extraordinárias. Vocês moveram montanhas todos os dias para que eu pudesse chegar até aqui. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada sacrifício silencioso foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade. Mesmo que a distância física entre nós fosse de apenas 90,4 km, muitas vezes ela parecia muito maior. Ainda assim, em cada ida e volta, eu sentia a presença e o amor de vocês me acompanhando, tornando a jornada mais leve e me lembrando de que, mesmo longe, eu jamais estive sozinha.

À minha mãe e à minha irmã, abro um espaço especial, pois vocês merecem muito mais do que as palavras podem expressar. Obrigada por cada conselho, pelo cuidado incondicional, pela fé inabalável em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Sou profundamente grata por sempre atenderem às minhas ligações, por ouvirem cada detalhe do que eu aprendia e por celebrarem comigo cada pequena conquista ao longo da graduação.

À minha orientadora, professora Dra. Claudete Robalos da Cruz, deixo um agradecimento igualmente especial. Agradeço do fundo do meu coração por ter aceitado o convite e por ter caminhado comigo nesta etapa tão importante. Sua orientação, paciência e disponibilidade foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma, sentido e profundidade.

Faço um parêntese especial para a professora Dra. Nola Patrícia Gamalho que marcou profundamente meu percurso. Alguém que me mostrou que a educação não é um ato de amor, mas algo que se faz por amor. Obrigada por ser inspiração para mim e para meus colegas, por ser essa figura que carinhosamente nomeamos de “uma mãe”, aquela que puxa a orelha quando necessário, mas que também aplaude, incentiva e acredita em cada passo do nosso crescimento. Sua dedicação transforma vidas, inclusive a minha.

Agradeço também aos meus colegas de sala. Obrigada pela parceria, pelo companheirismo, pelas trocas, pelas risadas e pelo apoio mútuo que tornaram esses cinco anos muito mais leves e significativos. Estarei torcendo por cada um de vocês sempre.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos alunos que participaram deste projeto. Mesmo sem mencionar nomes, quero que cada um de vocês saiba o quanto acredito no potencial que carregam. Vocês têm a capacidade de alcançar tudo o que desejarem, e foi uma honra acompanhar um pouco de perto esse processo. Meu sincero agradecimento a todos vocês!

## RESUMO

Este trabalho analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de São Borja/RS, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa. A prática consistiu em uma pesquisa-ação que compreendeu a utilização do podcast como recurso pedagógico para o resgate de personalidades negras do movimento abolicionista, visando promover a valorização dessas figuras historicamente invisibilizadas nos currículos escolares, em consonância com a Lei 10.639/03. Por meio de questionários aplicados aos estudantes, observou-se a ampliação do conhecimento sobre lideranças negras e o reconhecimento do protagonismo desses sujeitos na luta pela liberdade. Os questionários destinados aos docentes revelaram unanimidade quanto à relevância do podcast como recurso pedagógico, destacando seu potencial para favorecer práticas antirracistas no ensino de história. Conclui-se que o uso do podcast se configurou como um recurso significativo para dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas e integrar tecnologias digitais ao ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação crítica e consciente dos discentes.

**Palavras-chave:** Intervenção Pedagógica, Personalidades Negras, Lei 10.639/03, Podcast, Práticas Antirracistas.

## RESUMEN

Este trabajo analiza una intervención pedagógica desarrollada con estudiantes de segundo año de bachillerato de una escuela pública estatal en São Borja, Rio Grande do Sul, vinculada al Programa de Becas Institucionales de Iniciación Docente (PIBID) de la carrera de Humanidades de la Universidad Federal de Pampa. La práctica consistió en un proyecto de investigación-acción que incluyó en utilizar podcasts como recurso pedagógico para recuperar el conocimiento sobre personalidades negras del movimiento abolicionista, con el fin de promover la valoración de estas figuras históricamente invisibilizadas en los currículos escolares, de acuerdo con la Ley 10.639/03. Mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes, se observó un aumento del conocimiento sobre líderes negros y un mayor reconocimiento del protagonismo de estas personas en la lucha por la libertad. Los cuestionarios para docentes revelaron unanimidad respecto a la relevancia de los podcasts como recurso pedagógico, destacando su potencial para promover prácticas antirracistas en la enseñanza de la historia. En conclusión, el uso de podcasts ha demostrado ser un recurso significativo para dar visibilidad a voces históricamente silenciadas y integrar las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, contribuyendo a la educación crítica y consciente de los estudiantes.

**Palabras clave:** Intervención pedagógica, Personalidades negras, Ley 10.639/03, Podcast, Prácticas antirracistas.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Fluxograma: Etapas do percurso metodológico da pesquisa-ação
- Figura 2 - Fluxograma: Estrutura metodológica da prática pedagógica (Podcast)
- Figura 3 - Material de apoio da exposição teórica
- Figura 4 - Material de apoio para a produção de podcasts
- Figura 5 - Gravação no Laboratório de Rádio da Unipampa
- Figura 6 - Post no Instagram da escola

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

RS - Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>2. METODOLOGIA.....</b>   | <b>14</b> |
| 2.1 Percurso Metodológico.....   | 14        |
| <b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>   | <b>16</b> |
| 3.1 A Lei 10.639/03 e a formação docente para uma educação antirracista.....                                   | 16        |
| 3.2 Contextualização histórica da escravidão e da abolição no Brasil.....                                      | 20        |
| 3.3 Contextualização da prática pedagógica voltada à produção de podcast.....                                  | 27        |
| 3.4 A interdisciplinaridade na intervenção pedagógica.....   | 31        |
| 3.5 O Podcast como recurso pedagógico.....   | 33        |
| <b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM<br/>CONSONÂNCIA COM A LEI 10.639/03.....</b> | <b>34</b> |
| 4.1 Conhecimento de personalidades negras.....   | 34        |
| 4.2 Reconhecimento do protagonismo negro.....  | 35        |
| 4.3 Desmistificação do mito histórico.....   | 36        |
| 4.4 Reflexão sobre o racismo estrutural.....   | 37        |
| 4.5 Reconhecimento do ensino de figuras negras.....  | 38        |
| 4.6 Percepção docente sobre o uso do podcast como recurso pedagógico.....                                      | 39        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>41</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>43</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>46</b> |
| Apêndice 1: Questionário realizado para os alunos.....   | 46        |
| Apêndice 2 - Questionário realizado aos docentes.....  | 48        |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>49</b> |
| Anexo 1 Gráfico sobre Conhecimento de personalidades negras.....   | 49        |
| Anexo 2 Gráfico sobre Reconhecimento do protagonismo negro.....  | 49        |
| Anexo 3 Gráfico sobre Desmistificação do mito histórico.....   | 50        |
| Anexo 4 Gráfico sobre Reflexão sobre o racismo estrutural.....   | 50        |
| Anexo 5 Gráfico sobre Reconhecimento do ensino de figuras negras.....  | 51        |

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso se delimita à análise de uma intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de São Borja/RS, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa. Essa prática consistiu na criação e análise de episódios de podcasts sobre personalidades negras atuantes no movimento abolicionista.

A escolha desse tema fundamenta-se na necessidade de reconhecer a contribuição dessas figuras para a resistência à escravidão. Durante muito tempo, a narrativa reproduzida nos currículos escolares e na memória coletiva invisibilizou esses sujeitos, privilegiando a imagem de pessoas brancas e ignorando a agência e organização dos escravizados na luta pela sua liberdade.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este trabalho busca responder à seguinte questão: qual o impacto do estudo das personalidades negras do movimento abolicionista, por meio do uso do podcast como recurso pedagógico, em uma prática de educação antirracista?

O objetivo principal deste trabalho é compreender o impacto do estudo dessas personalidades negras, por meio do podcast como ferramenta pedagógica. Mais especificamente, busca-se promover o resgate e a valorização dessas figuras negras e analisar, por meio de questionários aplicados a alunos e professores, como a intervenção pedagógica pode fortalecer práticas antirracistas no ensino de história.

A metodologia caracteriza-se como pesquisa-ação, abordagem que articula investigação e intervenção, orientada pela identificação de problemas concretos do contexto escolar e pela construção coletiva de soluções pedagógicas. Nessa perspectiva, houve o acompanhamento do processo de forma contínua, avaliando as ações desenvolvidas e refletindo sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes e nas práticas docentes.

A organização da escrita se deu de cinco capítulos, sendo esta a introdução, o capítulo dois, onde se apresenta a metodologia, descrevendo o percurso metodológico e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e para a análise dos resultados. Em seguida, o capítulo três reúne o

referencial teórico que fundamenta a discussão, abordando a Lei 10.6349/03, a formação docente, a contextualização da prática pedagógica voltada à produção de podcasts, a interdisciplinaridade, bem como o uso de podcasts como recurso pedagógico. O capítulo quatro analisa e discute os resultados obtidos por meio da descrição das respostas dos questionários aplicados aos alunos e professores, evidenciando as contribuições da prática para a compreensão do protagonismo negro no movimento abolicionista. Por fim, o capítulo cinco apresenta as considerações finais, retomando os principais pontos do trabalho.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Percurso Metodológico

A presente pesquisa é descritiva e ancorada nos princípios da pesquisa-ação, pois busca compreender o alcance de uma intervenção pedagógica no contexto escolar. A escolha da abordagem metodológica, deve-se ao fato de que a pesquisa-ação, possibilita entender a articulação prática pedagógica, a participação dos sujeitos envolvidos e a reflexão coletiva. Como afirma Thiollent, “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (2011, p. 22).

Diante dessa compreensão, a pesquisa-ação orientou o desenvolvimento da proposta ao possibilitar que o planejamento, a execução e a avaliação das atividades fossem construídos de forma integrada com todos os sujeitos envolvidos, que compreendeu a docente da disciplina, os estudantes, a equipe diretiva, os familiares e a equipe do laboratório da universidade.

Os sujeitos da pesquisa foram três turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de São Borja/RS, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A ação que compreendeu na elaboração de uma proposta pedagógica voltada ao estudo das relações étnico-raciais, ocorreu durante os meses de maio a junho de 2025, e, consistiu em diversas etapas e sujeitos envolvidos: encontros semanais, nos horários de aula da disciplina de História, Geografia e Língua Portuguesa para conhecer sobre personalidades negras atuantes no movimento abolicionista; discussão e reflexão sobre a temática em estudo; decisão coletiva sobre a produção de podcasts para dar visibilidade ao tema; elaboração e produção de roteiros; edição dos podcasts no laboratório da unipampa; divulgação na página do instagram da escola.

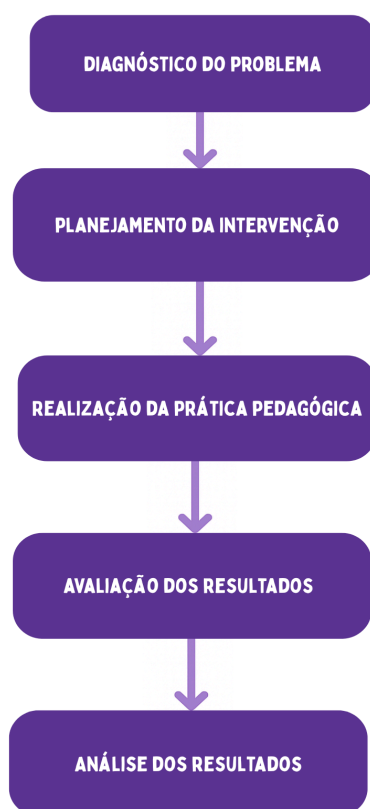
Oportuno destacar que a escolha das turmas participantes ocorreu em razão de que nessa etapa de escolarização, os estudantes possuem repertório suficiente para compreender o processo abolicionista e refletir criticamente sobre as relações étnico-raciais. Além disso, a composição sociocultural das turmas reforça a pertinência da escolha, pois grande parte dos estudantes é composta por alunos negros. Nesse sentido, desenvolver uma prática voltada ao resgate dessas

trajetórias dialoga diretamente com a realidade das turmas e alinha-se aos princípios da pesquisa-ação, que pressupõem a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos envolvidos na situação estudada.

Dessa forma, a intervenção pedagógica e a produção autoral dos estudantes, não apenas respondeu a uma demanda do contexto escolar, em relação à discussão sobre a temática étnico-racial, mas também fortaleceu a relação entre universidade e escola, bem como a relevância dessa interação permitindo que os estudantes da escola pública conhecessem o espaço da universidade e ampliassem seus horizontes formativos.

Deste modo, o percurso metodológico foi organizado em etapas, distribuídas conforme o fluxograma abaixo:

Figura 1: Etapas do percurso metodológico da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 A Lei 10.639/03 e a formação docente para uma educação antirracista

A necessidade de posturas antirracistas na educação configura um ponto central para a construção de uma escola inclusiva e consciente de sua função social. Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um marco ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Essa legislação é um avanço importante no reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, além de buscar enfrentar o racismo estrutural por meio da educação.

Contudo, observa-se que a aplicação da lei em grande parte das instituições de ensino ainda é marcada por lacunas significativas. Na prática, a abordagem da história e da cultura afro-brasileira se restringe, muitas vezes, a datas simbólicas, em especial ao dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), conforme estabelece o art. 79-B. Fora dessa data, o tema tende a ser pouco explorado, tornando-se tópico superficial e episódico, o que contribui para o apagamento das narrativas negras dentro da escola e para a invisibilidade dos verdadeiros protagonistas da história brasileira.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2012), relatora do parecer CNE/CP nº 3/2004 que regulamenta a Lei 10.639/03, a escolha da escola como espaço privilegiado para a implementação da legislação se deve ao seu potencial de transformação social a longo prazo. Para a autora, não se trata de mudar a identidade dos negros, mas de desconstruir a imagem negativa historicamente que a sociedade tem em relação aos autodeclarados negros. Contudo, apesar do potencial transformador mencionado por Petronilha, a realidade mostra que a aplicação da lei ainda esbarra em barreiras pedagógicas, institucionais e políticas.

Porém, muitos professores não possuem formação sobre a temática afro-brasileira, sendo um dos maiores obstáculos para a efetiva aplicação da Lei

10.639/03. No entanto, grande parte dos profissionais da educação sente-se despreparada para abordar o tema de forma crítica e contínua. Como problematiza Munanga, “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial”. (Munanga, 2008, apud Nunes, Campos e Ferreira, 2019, p. 23).

Tal constatação reforça a ideia de que a formação docente nessa área ainda é insuficiente, pois a omissão da temática nos cursos de licenciatura contribui para a reprodução da invisibilidade das populações negras e para a perpetuação do racismo no ambiente escolar.

Segundo Munanga (2005), a falta de preparo docente reflete o mito da democracia racial que permeia a sociedade brasileira e compromete a missão da escola na formação dos futuros cidadãos. Nesse sentido, Silva (2005) adverte que:

A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca. (Rocha, 1998, apud Silva, 2005, p. 155).

Em outras palavras, o racismo estrutural na educação não se limita somente à falta de qualificação dos professores, mas também diz respeito à maneira como a estrutura escolar é organizada, invisibilizando saberes e culturas não brancas.

Dessa maneira, a escola passa a naturalizar um currículo etnocêntrico, reforçando a ideia de que a branquitude é o campo superior de conhecimento. Como Bento (2022), declara:

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêtricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados. (Bento, 2022, p. 50).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) destaca que a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena constituem temas transversais imprescindíveis para compreender as contradições sociais e as contribuições das populações negras e indígenas, frequentemente ocultadas nas narrativas hegemônicas. Ao

afirmar que “a emancipação de uma sociedade não acontece distante do estudo das condições histórico-sociais que a constituíram.” (RCG, 2018, p. 67) Esse documento evidencia que a valorização dessas culturas é um caminho para reconstruir identidades, promover representatividade e combater o silenciamento histórico. Além disso, essa orientação dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelece, entre suas competências gerais, o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à valorização das múltiplas identidades culturais.

Dessa forma, observa-se a importância da representatividade negra no ambiente escolar, uma vez que é fundamental que os alunos valorizem a diversidade, a fim de superar as desigualdades históricas. Ao integrar referências positivas sobre a população negra, suas trajetórias e contribuições, o processo educativo passa a reconhecer identidades frequentemente silenciadas e a promover uma aprendizagem que respeita e acolhe as diferenças. Nesse sentido, a representatividade torna-se um elemento essencial para que os estudantes possam “reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro” (Muszkat, 1986, p. 27 apud Andrade, 2005, p. 120). Essa perspectiva reforça que ao se verem refletidos nos conteúdos, nas narrativas e nos espaços escolares, os alunos negros desenvolvem pertencimento, autoestima e a compreensão de que suas histórias e identidades fazem parte da construção social, cultural e histórica do país, projetando-se como sujeitos ativos e capazes de transformar a realidade.

Para tanto, para que essas orientações legais e curriculares se concretizem no cotidiano escolar, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para interpretá-las e transformá-las em ações pedagógicas significativas. É nesse ponto que a formação docente torna-se necessária, uma vez que não basta o conhecimento teórico sobre a questão racial, mas também são necessárias práticas que possibilitem aos educadores compreender e enfrentar o racismo de maneira efetiva. Como destaca Gomes (2005):

É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (Gomes, 2005, p. 149).

Portanto, torna-se necessário refletir sobre a invisibilidade da população negra na historiografia escolar, fenômeno que não se restringe ao presente, pois decorre do processo histórico de silenciamento. Essa invisibilidade não ocorre por acaso, mas está associada à construção de um projeto educativo que, desde o período colonial, buscou legitimar a ordem racial vigente e naturalizar hierarquias entre brancos e negros. Assim, as narrativas produzidas pela escola, pelos livros didáticos e pelo currículo oficial reforçaram uma concepção eurocêntrica da história do Brasil, na qual o protagonismo negro foi reduzido, distorcido ou completamente omitido. Como lembra Gomes, “A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça”. Esse aspecto reforça a ideia de que o sistema escolar brasileiro carrega marcas da colonização, ao reproduzir desigualdades raciais no currículo e nas práticas pedagógicas. (Gomes, 2012, apud Bento, 2022, p. 23).

É relevante ressaltar que, desde o período colonial, os negros foram sistematicamente invisibilizados, com suas culturas, saberes e protagonismos apagados ou distorcidos. Segundo Silva: “Contudo, torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos [...]”. (Silva, 2005, p. 21).

Dessa forma, a marginalização histórica se reflete na educação contemporânea, perpetuando estereótipos e reforçando sua exclusão da história nacional. Além disso, a forma como o negro é representado nos livros didáticos frequentemente reduz sua história à condição de escravo, apagando sua experiência como sujeito ativo antes e durante a escravidão. Como descrito por Silva: “A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão [...]”. (Silva, 2005, p. 25). Ou seja, a representação e contribuição dos negros são limitadas para manter a naturalização de uma narrativa histórica eurocêntrica.

Ademais, ao analisar os materiais pedagógicos utilizados na rede de ensino, percebe-se que eles não apenas transmitem conteúdos, mas também constroem representações sociais e culturais. Nesse sentido, Silva declara: “A invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro”. (Silva, 2005, p. 30).

Essa ausência contribuiu para a invisibilização das histórias, conquistas e contribuições do povo negro na sociedade, limitando o olhar dos estudantes sobre a realidade. Com isso, torna-se fundamental repensar o currículo e as práticas pedagógicas, de modo a garantir a inclusão efetiva das vozes e das experiências negras na produção do conhecimento histórico.

### 3.2 Contextualização histórica da escravidão e da abolição no Brasil

A narrativa mais difundida no ensino escolar brasileiro tem início em 1500, quando os portugueses chegaram ao território que viria a ser chamado de Brasil. Esta versão da história é apresentada como um “descobrimento”, ao ignorar a presença de diversos povos originários que habitavam a região muito antes da colonização europeia. Além disso, essa narrativa tende a amenizar os mecanismos de violência que marcaram a formação da sociedade brasileira, como o extermínio de populações indígenas e a intensificação da escravização dos africanos que foram trazidos à força para trabalhar nas grandes fazendas.

Bem como assegura Nascimento (1978), a exploração do território brasileiro desde o início esteve vinculada à presença do trabalho escravizado africano. Já nas primeiras décadas do século XVI, os negros eram trazidos em condições desumanas para exercerem o papel de força de trabalho, sendo sua exploração rapidamente incorporada e organizada pelo sistema colonial. Essa expansão do tráfico de africanos para o Brasil cresceu de forma acelerada, tornando-se a base sobre a qual se estruturaram a economia açucareira e, posteriormente, outras atividades.

Até porque, durante o período colonial, os colonizadores europeus que se estabeleceram no Brasil não tinham o objetivo de construir uma nação. O foco principal era explorar suas vastas riquezas, delegando as tarefas pesadas a grupos submetidos, como indígenas e africanos escravizados. Como observa Boris Fausto (2001), já no chamado *achamento* do território prevalecia a visão do Brasil como uma terra voltada à exploração, vista inicialmente apenas por suas “atrações exóticas” e pela principal riqueza da terra em seus primeiros tempos, o “pau-brasil”, o que evidencia a orientação extrativista da colonização portuguesa.

Nesse sentido, Freyre (2006) observa que, antes da consolidação da colonização portuguesa, o domínio europeu nas regiões tropicais era compreendido

apenas como exploração comercial, por meio de feitorias ou da simples extração mineral. Essa perspectiva reforça a ideia de que a lógica colonial se estruturou essencialmente em torno da exploração econômica, mais do que em projetos de povoamento ou de construção nacional.

Conseqüentemente, era indispensável a utilização de mão de obra que realizasse o trabalho pesado, sobretudo nas lavouras e em demais atividades de grande esforço físico. Inicialmente, os colonizadores recorreram à exploração dos povos indígenas, submetendo-os a condições de violência e desumanidade. No entanto, diante da resistência indígena e das dificuldades impostas pelo sistema colonial, consolidou-se a escravização de africanos como principal forma de sustentação da economia:

A princípio o índio. Quando este, por incapaz e molengo, mostrou não corresponder às necessidades da agricultura colonial - o negro. Sentiu o português com o seu grande senso colonizador, que para completar-lhe o esforço de fundar agricultura nos trópicos - só o negro. O operário africano. Mas o operário africano disciplinado na sua energia intermitente pelos rigores da escravidão. (Freyre, 2006, p. 322).

Ou seja, para garantir que o sistema econômico colonial funcionasse, recorreram à escravidão dos negros, utilizando-os para realizar o trabalho pesado que os colonizadores não queriam assumir. Entretanto, tanto no caso dos africanos quanto dos indígenas, a exploração representou um processo de desumanização que reduzia esses indivíduos a instrumentos de trabalho, evidenciando a violência estrutural que sustentava o projeto colonizador. Ainda segundo Freyre (2006, p. 323): “O africano executou-o com decidida vantagem sobre o índio principalmente por vir de condições e cultura superiores. Cultura já francamente agrícola. Não foi questão de altivez nem de passividade moral.”

Assim, diante da necessidade crescente de mão de obra para sustentar a economia colonial, especialmente na produção açucareira, surge uma pergunta central: por que os africanos foram escolhidos como grupo escravizado? A África já fazia parte de redes comerciais europeias, o que facilitava a captura e o transporte forçado de pessoas. Além disso, os colonizadores passaram a apresentar uma justificativa baseada em estereótipos raciais, na tentativa de encobrir a verdade sobre o sistema escravocrata e torná-lo socialmente aceitável na lógica colonial.

Para Freyre, “pode-se juntar, a essa superioridade técnica e de cultura dos negros, sua predisposição como que biológica e psíquica para a vida nos trópicos.”

(Freyre, 2006, p. 370). Logo, a ideia de misturar fatores culturais e naturais e de enfatizar que certos grupos teriam mais “predisposição” não se sustenta diante da complexidade histórica da colonização. Esse argumento serve, na prática, para justificar a escolha do africano como mão de obra escravizada, na tentativa de mascarar a verdadeira motivação: a exploração econômica. Ao reduzir essa escolha a fatores biológicos e psíquicos, apenas para ignorar a violência do sistema escravocrata que buscava por meio dos discursos naturalizar a opressão. Pois conforme Freyre (2006, p. 372) ainda enfatiza: “Tais contrastes de disposição psíquica e de adaptação talvez biológica ao clima quente explicam em parte ter sido o negro na América portuguesa o maior e mais plástico colaborador do branco na obra de colonização agrária.”

De modo que a construção da imagem do africano carrega uma forte visão etnocêntrica, desconsiderando a riqueza e a complexidade desse povo. Reduzindo essa população a estereótipos baseados na utilidade dentro do sistema colonial, algo claramente desumano e que servia apenas ao interesse da colonização. Essa visão distorcida reforçava uma hierarquia cultural centrada nos valores europeus, apagando a verdadeira história e as contribuições culturais que esses indivíduos tiveram para a formação do Brasil.

Ainda no período escravista, a religião ocupava um lugar central na relação entre senhores e escravizados, sendo frequentemente utilizada para legitimar a ordem social e justificar a submissão. Nesse sentido, Costa revela que “a religião aparecia como mediadora entre senhor e escravo: o freio do homem impetuoso, o consolo do aflito, o alento do fraco, a esperança do desgraçado”, evidenciando que a fé era apresentada tanto como mecanismo de controle quanto como promessa de controle espiritual. (Costa, 1998, p. 299).

Considerando que a religião foi utilizada como instrumento ideológico de legitimação da exploração, muitos discursos religiosos eram empregados para justificar a inferioridade dos negros, apresentando-os como destinados ao sofrimento e ao trabalho forçado. Esse uso da fé servia para naturalizar a desigualdade e consolidar o poder dos senhores, transformando a obediência e a submissão em supostas virtudes espirituais. Segundo Costa, “Algumas religiões chegavam a dizer que os negros, filhos do maldito, constituíam uma raça de condenados, para os quais não havia reabilitação possível a não ser na obediência passiva e no trabalho” (Costa, 1998, p. 338).

Entretanto, é importante destacar que nem todos os religiosos compartilhavam essa visão racista. Alguns padres defendiam uma perspectiva mais humanizadora, lembrando aos senhores que os escravos também eram dignos de respeito. O padre Antônio Caetano da Fonseca, por exemplo, conselheiro dos fazendeiros, ressaltava que “o escravo, embora de cor preta e reduzido à servidão, era filho do mesmo Pai e obra do mesmo Deus que mandava não fazer a outrem o que não queremos que nos façam!” (Costa, 1998, p. 338).

No entanto, esse discurso não se consolidava na prática, pois a escravidão já estava profundamente institucionalizada e integrada à estrutura econômica, social e política do período. Assim, diante da ineficácia dos apelos religiosos e humanitários, tornou-se necessário recorrer à lógica de cunho econômico para tentar limitar os abusos da escravidão. Sendo assim:

Falhando os argumentos cristãos, e o apelo aos sentimentos humanitários, invocava, mais uma vez, o argumento tantas vezes repetido: os senhores deveriam poupar os escravos, não deteriorar a sua saúde para defender o próprio capital. (Costa, 1998, p. 339).

Em termos claros, quando a moral cristã e o sentimento humanitário não eram suficientes para convencer os senhores, argumentava-se em termos de interesse material, destacando que o excesso de violência poderia comprometer a produtividade e acarretar prejuízos.

Diante de toda essa complexa rede de justificativas religiosas, morais, econômicas e até mesmo por meio de estereótipos raciais que apresentavam os negros, surge uma questão inevitável: como seria possível romper com um sistema tão enraizado e institucionalizado? Compreende-se que a abolição não ocorreu de forma repentina, mas sim por meio de um processo lento e gradual, marcado por tensões e resistências.

Assim, compreendemos que a abolição da escravidão no Brasil, oficialmente concretizada em 13 de maio de 1888, foi resultado de um processo lento e gradual conduzido para preservar os interesses das elites escravistas. Ao contrário do que muitas vezes é ensinado nas escolas, a liberdade não foi concedida de forma repentina, nem motivada por puro idealismo e solidariedade da monarquia, mas sim construída sob intensas pressões internas e externas. Conforme aponta Emília Viotti da Costa (2010):

Foram as pressões internacionais que levaram finalmente à aprovação da Lei de 1831, que proibiu o tráfico de escravos [...] passou a perseguir os negreiros em alto-mar. Frequentemente, navios negreiros com destino a portos brasileiros eram apreendidos por navios britânicos. Isso dava margem a intermináveis questões jurídicas [...] Os que defendiam o tráfico de escravos eram ainda mais críticos: acusavam a Inglaterra de hipocrisia (Costa, 2010, p. 24).

Como a Inglaterra, que já havia abolido o tráfico negreiro em 1807 e a escravidão em suas colônias em 1833, assumiu uma posição de liderança moral internacional, passando a pressionar outras nações a fazer o mesmo. No entanto, essa postura não era isenta de interesses econômicos. Ao exigir o fim do tráfico e, posteriormente, da escravidão, os ingleses buscavam abrir mercados consumidores para seus produtos industrializados e garantir o funcionamento de um sistema capitalista global baseado no trabalho assalariado.

Além disso, a elite portuguesa encontrava-se dividida. Segundo Costa, “Ambos argumentavam que, para que a abolição pudesse ser decretada, era preciso, primeiro, tomar medidas que facilitassem a transição do trabalho escravo para o trabalho livre” (Costa, 2010, p. 19). Essa questão veio a se tornar centro de debates para o futuro do trabalho livre no Brasil:

A maioria continuava cética e apreensiva. No entanto, entre os fazendeiros das áreas mais produtivas, já se ouviam as primeiras vozes favoráveis à adoção do trabalho livre, não só nas áreas cafeeiras como em outras regiões do país. Isso gerava conflitos entre os fazendeiros que eram favoráveis ao trabalho livre e os que continuavam a duvidar da possibilidade de substituir o escravo pelo trabalhador livre (Costa, 2010, p. 72).

Em outras palavras, as transformações econômicas e sociais foram impulsionadas tanto por pressões internacionais quanto por mudanças internas que começaram a questionar a viabilidade da manutenção da escravidão. Alguns setores da elite buscavam preservar o modelo tradicional.

Contudo, as medidas adotadas pela monarquia, durante muito tempo, foram tomadas para conciliar interesses antagônicos, atendendo parcialmente às demandas internacionais (embora o Brasil ainda praticasse o tráfico negreiro clandestino) e aos anseios internos de modernização. Desse modo, a abolição foi conduzida gradualmente, por meio de leis que aparentavam representar avanços, mas que, na prática, garantiam a manutenção da ordem social e econômica baseada na escravidão por mais tempo.

Nesse contexto de pressões internas e externas para o fim do tráfico negreiro, a monarquia buscou alternativas para preservar seus interesses políticos e econômicos. A primeira medida legislativa de maior impacto foi a Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que visava acabar oficialmente com o tráfico transatlântico de escravos para o Brasil. Como expõe Costa (2010):

A lei foi aprovada em 1850. Segundo a nova lei, a importação de escravos foi considerada ato de pirataria e como tal deveria ser punida. As embarcações envolvidas no comércio ilícito seriam vendidas com toda carga encontrada a bordo, sendo seu produto entregue aos apesadores, deduzido um quarto para o denunciante. Os escravos apreendidos seriam reexportados, por conta do governo, para os portos de origem ou qualquer outro porto fora do Império (Costa, 2010, p. 29).

Ainda seguindo essa linha de pensamento que buscava evitar a abolição total da escravidão em curto prazo, a monarquia apresentou duas novas leis que buscavam, de forma gradual, reorganizar as relações de trabalho e atender às pressões sociais e econômicas da época. Essas legislações, conhecidas como Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários, representaram a tentativa de conciliar os interesses das elites agrárias com as demandas de “mudança”, mantendo, ao mesmo tempo, a estrutura escravista por mais tempo e assegurando uma transição controlada para o trabalho livre.

A Lei do Ventre Livre representou um novo passo na lenta transição do regime escravista para o trabalho livre no Brasil. Conforme relata: “O projeto do governo foi apresentado à Câmara em 12 de maio de 1871”, ou seja, mais de 20 anos após a Lei Eusébio de Queiroz (Costa, 2010, p. 51).

Conforme Costa (2010), o artigo menciona que, no Império, os filhos de mulheres escravas nasciam livres até aquela data de lei. Entretanto, ainda ficavam sob custódia e no local dos senhores, mantendo-os até a idade de oito anos. Quando chegava a esta idade, os senhores poderiam optar entre duas opções: mantê-lo até os 21 anos ou entregar o mesmo ao Estado e receber a quantia de indenização de 6.000.000\$. Contudo, a criança, filha de mãe escrava, continuava escravizada até os 21 anos. Essa prática da Lei do Ventre Livre acaba sendo sem sentido e contraditória, pois ignora algo básico: uma criança não pode viver de forma independente aos 8 anos. Assim, ao determinar que os filhos das mulheres

escravizadas continuassem sob a tutela dos senhores até a maioridade, ou até que “indenizassem” o custo de sua criação com trabalho, ou seja, a lei apenas trocava o nome da escravidão. No entanto, estava longe de significar liberdade de fato; acabou perpetuando uma infância marcada pela exploração e pelo atraso na emancipação verdadeira, servindo apenas como uma forma de manter o prolongamento do sistema escravista.

Dessa forma, as medidas graduais continuaram a marcar os últimos anos do regime escravista no Brasil. A terceira legislação, que, assim como as anteriores, era considerada um avanço, mas, na realidade, ainda representava uma estratégia para manter a abolição, foi a Lei dos Sexagenários. Nesse sentido, Costa, argumenta que:

De fato, o novo projeto estipulava que os escravos emancipados aos sessenta anos ficavam obrigados a trabalhar mais três anos gratuitamente (ou até atingirem a idade de 65 anos), a título de compensação a seus senhores. Oferecia ainda vantagens aos senhores que se decidissem espontaneamente a emancipar seus escravos, concedendo-lhes indenização (Costa, 2010, p. 87).

Percebe-se que a exigência de que os escravos trabalhassem mais três anos após os sessenta, idade em que, historicamente, a maioria das pessoas já apresenta sinais de debilidade física e de desgaste intenso pelo trabalho pesado, demonstra um completo descaso com a condição humana desses indivíduos. Além disso, ao prever a indenização aos senhores que emancipassem voluntariamente seus escravos, a lei claramente privilegiava a elite, oferecendo vantagens econômicas aos proprietários enquanto deixava os emancipados sem recursos, propriedade ou perspectiva de sustento. Dessa forma, a lei não só falha em promover a liberdade, como também perpetua a exploração e a vulnerabilidade daqueles que já haviam sido privados de suas vidas e direitos por muito tempo.

Outro ponto importante é que, nos anos que antecederam o fim da escravidão, o sistema tornou-se cada vez mais insustentável, pois os negros escravizados intensificaram suas formas de resistência, desafiando abertamente a autoridade senhorial. Nesse sentido, Costa nos assevera que se via, em toda parte, sinais de crises violentas, considerando que: “Revoltas de escravos, fugas em massa, atentados contra a vida dos senhores, assassinatos de feitores, cada vez mais frequentes, tudo parecia justificar aquela apressão.” (Costa, 1998, p. 365).

Todavia, segundo Costa (1998), tais ações levaram algumas personalidades negras a lutarem para além das senzalas, como Luís Gama, que se dedicou a atuar de forma jurídica pela libertação de seus parceiros. Relata ainda que “Os libertos demonstravam, em geral, solidariedade para com seus companheiros, auxiliando-os na fuga e dando-lhes abrigo”. (Costa, 1998, p. 374).

Assim, até a chegada da tão aguardada abolição que ocorreu com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil. Esse momento representou uma vitória histórica para os escravizados e para os movimentos abolicionistas que lutaram pela liberdade na época. No entanto, a falta de políticas de inclusão social e econômica para os libertos deixou muitos sem perspectiva, evidenciando que a liberdade formal não significou, de imediato, igualdade de condições. Ainda, segundo Costa (2010, p. 12):

A Lei Áurea abolia a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado. (Costa, 2010, p. 12).

Portanto, a Lei Áurea simboliza não apenas a conquista da liberdade, mas também os desafios que surgiram após a abolição. É imprescindível ressaltar que tal marco só foi possível graças à atuação de diversos negros, que se envolveram em redes de resistência, participaram de campanhas e arriscaram suas vidas em busca da emancipação, permanecendo, entretanto, ausentes nos registros históricos oficiais.

### 3.3 Contextualização da prática pedagógica voltada à produção de podcast

A elaboração da prática pedagógica sobre “*Personalidades negras no movimento abolicionista*” teve início com uma exposição teórica, com o objetivo de apresentar aos estudantes uma contextualização crítica do processo de abolição da escravidão no Brasil. As aulas teóricas ocorreram nas turmas do 2º ano do Ensino Médio da escola Olavo Bilac, parceira do Núcleo de Geografia do Curso de Ciências Humanas, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Conforme o fluxograma abaixo, serão descritas as etapas da prática pedagógica voltada à elaboração de podcasts.

Figura 2 - Fluxograma: Estrutura metodológica da prática pedagógica (Podcast)



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as etapas da prática (2025)

A exposição teórica sobre a temática em estudo foi realizada em dois períodos, com o apoio de um slide como recurso didático. Nesse sentido, abordou-se a exclusão sistemática dos negros libertos de direitos fundamentais, como o acesso à terra, à educação e ao trabalho digno, bem como a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira. Assim, para alcançar o objetivo do projeto, problematizou-se, inicialmente, o modo como a abolição da escravatura,

oficializada em 13 de maio de 1888, tem sido historicamente narrada a partir da perspectiva eurocêntrica, centrada em figuras brancas, silenciando e invisibilizando o protagonismo dos negros. Destacando que a liberdade conquistada não decorreu de um gesto benevolente da elite branca, mas sim de um processo lento e gradual de resistência. Essa abordagem inicial proporcionou contribuições para a compreensão histórica necessária ao desenvolvimento da próxima etapa.

Figura 3 - Material de apoio da exposição teórica



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na sequência, realizou-se com os alunos do 2º ano do ensino médio uma aula específica sobre podcasts. Além disso, foi disponibilizado um material de apoio, contendo instruções claras sobre os objetivos e a estrutura esperada do episódio. Foi sugerido um roteiro que incluía uma abertura criativa, uma contextualização histórica, uma conexão com o presente e uma reflexão final. O propósito era que os episódios não se limitassem a uma abordagem puramente descritiva ou acadêmica, mas funcionassem como pontes entre passado e presente, incentivando os alunos a reconhecer o impacto das lutas negras e a refletir criticamente sobre as desigualdades e resistências contemporâneas.

Figura 4 - Material de apoio para a produção de podcasts



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Além disso, foram constituídos grupos e sorteadas algumas personalidades negras, sendo elas: Dragão do Mar, Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Princesa Aqualtune, Maria Tomásia Figueira Lima, Maria Firmino dos Reis, Esperança Garcia e Adelina, a charuteira. A partir dessa divisão, cada grupo pode aprofundar o conhecimento sobre a trajetória, as conquistas e a importância histórica dessas figuras.

Para tanto, os grupos tiveram o prazo de duas semanas para realizar as pesquisas, elaborar o roteiro e enviar o material escrito finalizado para avaliação pelos docentes das disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa. Essa etapa favoreceu a construção de uma aprendizagem mais autônoma e investigativa, permitindo que os estudantes se aprofundassem nas trajetórias das figuras históricas sorteadas, ao mesmo tempo em que desenvolvessem habilidades de organização, escrita e criatividade.

A etapa de gravação dos *podcasts* contou com a colaboração do laboratório de rádio da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus São Borja, por meio de uma parceria que possibilitou o acesso a equipamentos, profissionais e infraestrutura adequada.

Figura 5 - Gravação no Laboratório de Rádio da Unipampa



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Posteriormente, os alunos executaram a edição dos podcasts, realizando cortes, ajustes de áudio, inserção de efeitos sonoros e a criação de capas para os episódios. Após finalizados, os episódios foram publicados no perfil oficial da escola no Instagram, tornando o conteúdo acessível à comunidade escolar e ampliando a visibilidade do projeto.

Figura 6 - Post no Instagram da escola



Fonte: Arte elaborada pela autora para a escola (2025)

### 3.4 A interdisciplinaridade na intervenção pedagógica

A interdisciplinaridade exerce um papel fundamental nessa prática pedagógica, pois possibilitou que os alunos realizassem pesquisas sobre as personalidades negras do movimento abolicionista, sorteadas no início do projeto, com o objetivo de compreenderem suas trajetórias e reconhecerem suas contribuições para a história do Brasil. No entanto, antes de discutir como essa perspectiva se materializou na intervenção, é necessário esclarecer o significado do termo. Aiub (2006) apresenta uma definição etimológica que ajuda a compreender sua complexidade:

O termo interdisciplinaridade é constituído por três termos: inter - que significa ação recíproca, ação de A sobre B e B sobre A; disciplinar - termo que diz respeito à disciplina do latim *discere* – aprender *discipulus* – aquele que aprende e o termo *dade*, correspondente a qualidade, estado ou resultado da ação (Aiub, 2006, p. 108, grifo do autor).

Essa definição evidencia que a interdisciplinaridade não se limita à mera justaposição de saberes, mas implica interação, diálogo e transformação. É nessa direção que Fazenda (1994, p. 28) afirma que a “interdisciplinaridade não é

categoria de conhecimento, mas de ação”, deslocando o foco de uma discussão meramente conceitual para a dimensão prática que mobiliza sujeitos, atitudes e modos de trabalho.

Ampliando essa perspectiva, Fazenda (1994) destaca que tal ação demanda um conjunto de posturas indispensáveis ao trabalho coletivo, investigativo e ético na educação, pois se trata de uma:

[...] atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (FAZENDA, 1994, p. 82)

A partir desse entendimento, no desenvolvimento do projeto, a interdisciplinaridade se materializou no trabalho conjunto das professoras de Geografia, História e Língua Portuguesa. As produções dos alunos foram avaliadas de forma integrada, garantindo que diferentes áreas contribuíssem para a análise e o aprofundamento das aprendizagens, configurando um exercício concreto da prática interdisciplinar. Nesse sentido, Fazenda (1994) destaca que:

A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade — a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar. Ela consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação (Fazenda, 1994, p. 85).

Assim, o trabalho coletivo entre as docentes promoveu a troca de ideias de forma integrada, além de um acompanhamento mais amplo do percurso dos estudantes. Nesse contexto, a intervenção pedagógica por meio de podcasts demonstrou, de forma concreta, como a interdisciplinaridade pode potencializar não apenas a qualidade das produções, mas também a reflexão crítica das próprias professoras sobre suas práticas.

### 3.5 O Podcast como recurso pedagógico

O podcast é uma forma de mídia digital em áudio que se popularizou por sua organização em episódios e pela facilidade de acesso em plataformas como Spotify, Deezer, Google Podcasts, Apple *Podcasts* e Youtube, permitindo ao ouvinte escolher quando e onde escutar.

Com isso, o podcast impacta diretamente o campo educacional, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Conforme (Celarino et. al. 2023, apud Crespo, 2025), os podcasts têm se mostrado uma alternativa eficiente para complementar práticas pedagógicas, permitindo revisão de conteúdos, aprofundamento de temas, desenvolvimento de habilidades de escuta e interpretação, além de favorecer a inclusão de estudantes.

Assim, a sua inserção na educação acompanha a necessidade de adaptar a metodologia ao perfil dos nativos digitais, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais próximo de suas vivências. Segundo Prensky (2001), os chamados nativos digitais cresceram cercados por tecnologias como computadores, videogames, celulares e internet, desenvolvendo formas de pensar e processar informações diferentes das gerações anteriores. Nesse contexto, o podcast se torna especialmente relevante, pois dialoga com as práticas de consumo rápido, sob a principal demanda que caracteriza esses sujeitos, aproximando-se de sua linguagem e de seus hábitos culturais.

Dessa forma, a utilização do *podcast* na intervenção pedagógica proposta mostrou-se uma estratégia positiva e significativa para o resgate de personalidades negras do movimento abolicionista. A produção e a escuta dos episódios possibilitaram que os estudantes se engajassem ativamente na pesquisa, na construção de roteiros e na divulgação de figuras históricas muitas vezes invisibilizadas pela narrativa tradicional. Além de favorecer o desenvolvimento de competências como a oralidade, a escuta e a habilidade histórico-crítica.

Com base nos resultados a seguir, será possível compreender que o podcast se configura como uma ferramenta pedagógica potente para promover reflexões sobre temáticas sociais relevantes, como esta. Portanto, ao unir tecnologia, linguagem acessível e abordagem histórica, a experiência evidenciou que o uso do podcast em sala de aula pode ir além do entretenimento, tornando-se um meio de ampliar as vozes invisibilizadas, promover a valorização dos negros e a reconstrução da memória coletiva.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 10.639/03**

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos alunos das três turmas do 2º ano do ensino médio que participaram da prática de produção de podcasts sobre personalidades negras do movimento abolicionista. Assim, a análise desenvolvida aqui busca descrever as percepções recorrentes nas cinco dimensões investigadas: (I) conhecimento sobre personalidades negras, (II) reconhecimento do protagonismo negro, (III)

desmistificação do mito histórico, (IV) reflexão sobre o racismo estrutural e (V) reconhecimento do ensino de figuras negras.

Além disso, ao analisar as respostas dos estudantes, torna-se evidente que a atividade de produção de podcasts não se limitou à transmissão de informações sobre personalidades negras do movimento abolicionista. Pelo contrário, a prática assumiu uma perspectiva formativa alinhada ao que Thiollent (1986, p. 75) denomina “visão reconstrutiva”, na qual as atividades pedagógicas não são entendidas como mera aplicação de conteúdos, mas como ações dotadas de uma “dimensão conscientizadora”. Essa característica foi importante para que os alunos pudessem questionar narrativas hegemônicas, reconhecer o protagonismo negro historicamente silenciado e refletir criticamente sobre o racismo estrutural no Brasil contemporâneo.

#### 4.1 Conhecimento de personalidades negras

A análise dos dados evidencia uma lacuna significativa no conhecimento prévio dos alunos sobre as personalidades negras do movimento abolicionista. Conforme apresentado no Apêndice A, os resultados indicam que 59% dos alunos declararam não conhecer nenhuma liderança negra, enquanto 24% afirmaram ter ouvido falar superficialmente e apenas 17% possuíam algum grau de aprofundamento. Esses percentuais revelam que a trajetória de homens e mulheres negros que desempenharam papéis importantes no processo abolicionista permanece ausente no repertório histórico escolar, evidenciando uma invisibilização persistente dessas figuras nas práticas pedagógicas.

A ausência desse conhecimento entre os estudantes reforça a necessidade urgente de ampliar a representatividade no ensino de História. Quando os alunos têm acesso às trajetórias de personalidades como Dragão do Mar, Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Princesa Aqualtune, Maria Tomásia Figueira Lima, Maria Firmino dos Reis, Esperança Garcia e Adelina, a charuteira, abrem-se novas possibilidades de identificação e de conhecimento. Essas narrativas ampliam o repertório simbólico e histórico dos alunos, permitindo-lhes compreender que pessoas negras tiveram a frente de mobilizações políticas e sociais que foram fundamentais para o enfrentamento ao sistema escravocrata.

No entanto, apesar dos avanços previstos pela Lei 10.639/03, os resultados obtidos neste estudo revelam que a legislação ainda não se efetiva de forma plena no cotidiano escolar. O fato de que a grande maioria dos estudantes demonstrou desconhecer personalidades negras importantes para a história do Brasil revela que os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira continuam a ocupar um espaço secundário nos currículos e materiais didáticos. Essa lacuna não decorre do desinteresse dos alunos, mas de uma ausência estrutural dessas narrativas no processo de escolarização. A discrepância entre o que a lei determina e o que é efetivamente ensinado denuncia que a implementação da legislação ainda é fragmentada e depende de iniciativas pontuais, o que impede que tais conteúdos se consolidem como parte importante do ensino de História.

#### 4.2 Reconhecimento do protagonismo negro

Conforme o apêndice B, após a participação na prática pedagógica, 93% dos estudantes passaram a reconhecer com clareza o protagonismo negro no processo abolicionista, enquanto 7% demonstraram compreensão parcial. Esses resultados revelam o impacto formativo da proposta didática, que favoreceu não apenas o acesso a novas informações, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica diante das narrativas tradicionais ensinadas na escola. Ao serem expostos à contextualização histórica, os debates e às pesquisas realizadas ao longo das etapas da intervenção, os estudantes puderam se deparar com e confrontar a versão que frequentemente apresenta esse processo como resultado de ações isoladas de figuras brancas da elite, como a Princesa Isabel. Esse contato com outras perspectivas ampliou a capacidade interpretativa dos alunos, permitindo-lhes compreender que a abolição não foi um evento benevolente, mas um processo longo, conflituoso e marcado por pressões sociais articuladas por sujeitos negros organizados de diversas formas.

Assim, esse processo desencadeou uma reconfiguração da memória coletiva entre os estudantes. Ao deslocarem o foco das figuras brancas para os protagonistas negros, os alunos reconstruíram suas referências sobre a abolição.

Além disso, essa reconstrução da memória coletiva estimulou um maior senso de pertencimento e identificação. Ou seja, essa mudança não apenas reconfigura as percepções sobre o passado, mas também impacta as expectativas

que esses jovens constroem sobre si mesmos e sobre o seu papel na sociedade, contribuindo para uma formação mais crítica, plural e alinhada a uma compreensão mais justa da história do Brasil.

#### 4.3 Desmistificação do mito histórico

Nesta dimensão, conforme o apêndice C, 59% dos alunos afirmaram ter compreendido plenamente que a figura da princesa Isabel como “única responsável” pela abolição constitui um mito histórico. Outros 39% afirmaram ter compreendido parcialmente e apenas 2% permanecem presos à narrativa tradicional. Esses dados apontam para o impacto significativo da prática pedagógica na revisão crítica do imaginário coletivo escolar, demonstrando que, quando confrontados com fontes históricas e múltiplas interpretações, os estudantes são capazes de identificar como certas versões do passado foram romantizadas e, em grande parte, eurocêntricas. A compreensão mais aprofundada do processo de abolição permite que eles questionem narrativas que simplificam a complexidade histórica e reforçam hierarquias raciais por meio da exclusão de figuras brancas como agentes da liberdade.

No entanto, Moura (1981) contribui de maneira central ao identificar um conjunto de causas externas e internas que determinaram o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, evidenciando que a abolição não foi resultado de um ato isolado da Princesa Isabel, mas de um conjunto complexo de pressões políticas, econômicas e sociais. Entre as causas externas, destaca-se a pressão internacional, especialmente da Inglaterra, que já havia abolido o tráfico e buscava expandir o trabalho livre para fortalecer seu mercado industrial. No âmbito interno, a figura evidencia a intensificação das resistências negras, com fugas, a formação de quilombos e revoltas que fragilizaram a estrutura escravista. Também são mencionadas as contradições econômicas que tornavam o sistema cada vez menos sustentável, bem como o papel dos abolicionistas radicais, que atuavam diretamente junto aos escravizados.

Dessa maneira, observa-se que se faz necessário reestruturar o currículo escolar, que ainda tende a reproduzir uma visão naturalizada ao apresentar a branquitude como campo superior de conhecimento que renega culturas e saberes de populações afrodescendentes a papéis secundários ou folclorizados. A revisão

curricular, nesse sentido, é fundamental para construir práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, valorizem a agência histórica dos povos negros e promovam uma educação antirracista.

#### 4.4 Reflexão sobre o racismo estrutural

Conforme o apêndice D, a reflexão crítica sobre o racismo atual foi indicada por 85% dos alunos como significativa e 15% relataram ter alcançado compreensão parcial. Nenhum estudante declarou não ter refletido sobre o tema, o que demonstra que a intervenção não se limitou à dimensão histórica, conectando o passado escravista às desigualdades contemporâneas. Ao compreenderem o apagamento sistemático de figuras negras e a persistência de estereótipos, os estudantes foram capazes de relacionar os conteúdos estudados às manifestações atuais de racismo estrutural, reconhecendo-o como um fenômeno que ultrapassa atitudes e se manifesta em práticas institucionais, discursos sociais e oportunidades desiguais.

Além disso, após a intervenção, muitos alunos relataram ter passado a identificar situações de discriminação no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que passaram a questionar expressões e comportamentos antes naturalizados. Esse movimento de conscientização evidencia que a prática pedagógica mobilizou um processo de sensibilização ética, permitindo que os estudantes compreendessem o racismo não apenas como conteúdo teórico, mas também como uma realidade que exige posicionamento crítico e ações concretas de enfrentamento.

Considerando que a escola é um espaço plural, composto por alunos de diferentes origens sociais, culturais e raciais, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que abordem questões étnico-raciais de forma contínua e intencional. Porque trabalhar esses temas não apenas desperta a consciência da diversidade presente no ambiente escolar, mas também contribui para a construção de relações mais respeitadas, para o combate ao preconceito e para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na construção das desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

#### 4.5 Reconhecimento do ensino de figuras negras

Essa dimensão, conforme o apêndice E, revela que 98% dos alunos reconhecem a importância do estudo de personalidades negras no ambiente escolar. Esse índice expressivo evidencia não apenas a eficácia da prática pedagógica, mas também a abertura dos estudantes para uma revisão crítica da maneira como a história tem sido tradicionalmente ensinada. Por outro lado, 2% dos alunos afirmaram não reconhecer a necessidade do ensino, o que chama a atenção para a persistência de visões naturalizadas que inferiorizam ou deslegitimam as contribuições negras para a formação social, política e cultural do Brasil.

A presença desse pequeno grupo é significativa porque demonstra que discursos historicamente reproduzidos, baseados no mito da democracia racial ou na ideia de que a escravidão “acabou” sem marcas profundas, ainda atravessam a percepção de alguns estudantes. Essa resistência pode indicar tanto a força de currículos eurocêntricos quanto a ausência, em suas trajetórias de escolarização. Portanto, muito mais do que afirmar que esses estudantes são “racistas”, está a questão de compreender que estão inseridos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, que naturaliza a ausência de protagonistas negros na história e influencia suas percepções desde cedo.

Assim, esse dado reforça a necessidade de ações contínuas e planejadas de valorização da história e da cultura afro-brasileiras, como forma de romper com visões eurocêntricas.

Pois a prática com podcasts demonstrou-se uma estratégia positiva nesse processo, pois permitiu aos estudantes acessar narrativas silenciadas, ressignificar percepções e desenvolver autonomia intelectual na construção de novos conhecimentos. Além disso, a iniciativa fortalece o compromisso da escola com a efetiva implementação da Lei 10.639/03 e com a consolidação de uma educação antirracista, capaz de problematizar desigualdades, questionar mitos históricos e ampliar repertórios culturais.

Ademais, a existência desse 2% não diminui o impacto positivo da intervenção, mas evidencia que o trabalho pedagógico precisa ser contínuo, estruturado e sistemático para alcançar todos os estudantes.

#### 4.6 Percepção docente sobre o uso do podcast como recurso pedagógico

As quatro perguntas destinadas aos docentes tinham como objetivo investigar diferentes dimensões do uso pedagógico dessa ferramenta na prática de ensino, de modo que estivessem em consonância com a Lei 10.639/03.

As respostas obtidas evidenciaram 100% de concordância entre as docentes das disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, visto que todas responderam “SIM” às quatro questões. Esse consenso entre as docentes reforça que o podcast se configurou como uma ferramenta capaz de romper com práticas tradicionais centradas apenas na exposição oral do professor. Ao favorecer a autonomia estudantil, a criatividade, o pensamento crítico e a pesquisa, o recurso dialoga com uma perspectiva de aprendizagem ativa, na qual os estudantes deixam de ser meros receptores e passam a assumir o processo de construção do conhecimento.

Além disso, as respostas das docentes revelam que o uso do podcast contribui para fortalecer o compromisso institucional com a implementação da Lei 10.639/03, pois permitiu abordar a história e a cultura afro-brasileiras de forma contextualizada, crítica e interdisciplinar. Essa abertura a metodologias inovadoras demonstra que o corpo docente reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem narrativas historicamente silenciadas, rompendo com o eurocentrismo dos currículos e ampliando as possibilidades de um ensino antirracista.

Por fim, outro ponto relevante é que o podcast possibilitou maior integração entre as disciplinas, aproximando conteúdos que, muitas vezes, são trabalhados de forma fragmentada no ambiente escolar. A leitura das docentes evidenciou que a proposta favoreceu o diálogo entre as áreas do conhecimento e contribuiu para a construção de uma prática mais colaborativa na escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica desenvolvida por meio da produção de podcasts sobre personalidades negras do movimento abolicionista demonstrou que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme orienta a Lei 10.639/03, necessita ultrapassar uma abordagem meramente informativa. Sendo assim, ela exige práticas concretas que enfrentem, de maneira crítica, o apagamento e silenciamento históricos dos negros no currículo escolar. A análise dos resultados evidenciou que grande parte dos alunos desconhecia figuras importantes da luta abolicionista, o que revela como a narrativa tradicional privilegia personagens brancos e perpetua representações distorcidas do processo de abolição.

Nesse contexto, o uso do podcast não apenas ampliou o repertório teórico dos alunos, mas também reconstruiu suas percepções acerca do protagonismo negro. Ao pesquisar, escrever roteiros, gravar e editar os episódios, os estudantes se aproximaram das trajetórias de pessoas negras cujas contribuições foram historicamente invisibilizadas. Esse processo favoreceu a valorização da agência negra na luta pela sua liberdade e contribuiu para a desconstrução do mito de benevolência da Princesa Isabel, que por muito tempo ocupou centralidade nos livros didáticos e no imaginário social.

Além disso, a pesquisa demonstrou que a educação antirracista requer metodologias ativas, materiais adequados e um compromisso pedagógico que vá além da repetição do que já está previsto em lei. A produção de podcasts permitiu que os alunos se tornassem sujeitos autônomos do próprio processo de aprendizagem, ao conectarem passado e presente e ao perceberem que as desigualdades raciais contemporâneas possuem raízes profundas na estrutura social construída desde o período colonial. Tal percepção confirma que o ensino das relações étnico-raciais só ganha sentido quando articulado às vivências que promovem reflexão e diálogo.

Ademais, o trabalho interdisciplinar entre Geografia, História e Língua Portuguesa também foi um ponto de destaque. A atuação conjunta das professoras dessas áreas reforçou a ideia de que a efetivação da Lei 10.639/03 não deve se limitar a uma disciplina específica, mas deve atravessar o currículo de maneira integrada.

A avaliação positiva dos questionários das docentes, que reconheceram o podcast como um recurso inovador, destaca que as práticas colaborativas fortalecem o processo formativo e ampliam a compreensão dos estudantes sobre temáticas complexas.

Os resultados confirmam que a intervenção alcançou o objetivo de promover o resgate e a valorização de personalidades negras do movimento abolicionista e de fomentar, entre os estudantes, uma visão mais crítica sobre o racismo estrutural. Embora os alunos tenham demonstrado compreensão, é preciso considerar que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar é um processo contínuo, que exige mais aprofundamento.

Dessa forma, conclui-se que o podcast se mostrou como um recurso pedagógico potente para dar visibilidade a figuras historicamente invisibilizadas, além de integrar tecnologias digitais ao ensino de forma significativa, promovendo a autoria dos estudantes na produção de conteúdos. É válido ressaltar, que tal ação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como uma amostra do que ainda pode e precisa ser feito para consolidar práticas pedagógicas antirracistas que, de fato, façam parte do cotidiano escolar ao reconstruir o passado e provocar reflexões sobre a continuidade das lutas negras, sendo necessário que as instituições se comprometam com práticas que rompam com estereótipos, desnaturalizam desigualdades e promovam a valorização afro-brasileira de forma permanente e estruturada.

## REFERÊNCIAS

AIUB, Monica. **Interdisciplinaridade: da origem à atualidade**. O mundo da Saúde. Palestra apresentada no I Fórum de Reabilitação do Centro Universitário São Camilo. São Paulo: UFSCAR, v. 30, n. 1, 2006, p. 107-116.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a auto-estima da criança negra**. In. MUNANGA, Kabenguele (org.). Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1-2, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei Federal 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSTA, Emília Viotti. **A Abolição**. Col. História Popular, coordenação de Jaime Pinsky. São Paulo: Global Editora, 1988.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

CRESPO, Virginia Gonçalves Teixeira. **O uso de podcasts como recurso pedagógico para educação contemporânea**. Revista Educação Contemporânea - REC, v. 2, n. 2, 2025.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp / Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Publicação em 11 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-p-etronilha-beatriz-goncalves-e-silva>. Acesso em 24 de novembro de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, p.98-109.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 3º ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas LTDA, 1981.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo marcarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NUNES, Antonio de Assis Cruz; CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges. **Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003**. Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 21-30, set/dez. 2019.

NUNES, Denize de Albuquerque; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **O uso do podcast como ferramenta digital de avaliação: uma proposta para o ensino médio**. *Revista Tecnica*, 7(2), 90–105. 2023.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

## APÊNDICE

Apêndice 1 : Questionário realizado para os estudantes (público-alvo da ação)

Este questionário faz parte do processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tem como objetivo analisar a percepção dos alunos em relação à temática trabalhada na prática pedagógica “Personalidades Negras do Movimento Abolicionista”. A intenção é avaliar diferentes aspectos que fundamentaram a atividade e compreender como os conteúdos foram assimilados, bem como o impacto da proposta. A participação é voluntária e as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos.

1. Antes do projeto, você conhecia alguma personalidade negra do movimento abolicionista

( ) Sim

( ) Não

( ) Já ouvi falar, mas não sabia detalhes

2. O projeto ajudou você a perceber o protagonismo das pessoas negras na história da abolição?

( ) Sim

( ) Mais ou Menos

( ) Não

3. Você acha que o conteúdo apresentado desmistificou a ideia da “princesa Isabel salvadora”?

Sim

Parcialmente

Não

4. O projeto fez você refletir sobre o racismo presente na sociedade atual?

Sim

Um pouco

Não

5. Você acha importante estudar mais sobre figuras negras na escola?

Sim

Não

## Apêndice 2 - Questionário realizado aos docentes

Este questionário faz parte do processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tem como objetivo analisar a percepção docente sobre o uso do podcast como ferramenta pedagógica, especialmente na valorização e no resgate de personalidades negras do movimento abolicionista. A participação é voluntária e as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos.

1. O uso do podcast possibilitou trabalhar com temas relacionados à história e cultura afro-brasileira de forma significativa?

( ) Sim

( ) Não

2. A utilização dessa ferramenta facilitou o trabalho interdisciplinar entre diferentes componentes curriculares?

( ) Sim

( ) Não

3. O podcast se mostrou um recurso inovador dentro da sua prática pedagógica?

( ) Sim

( ) Não

4. Os roteiros elaborados pelos alunos demonstraram compreensão do tema proposto?

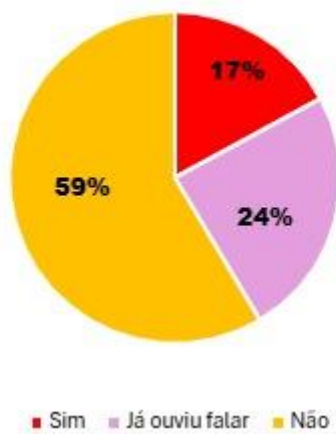
( ) Sim

( ) Não

## ANEXOS

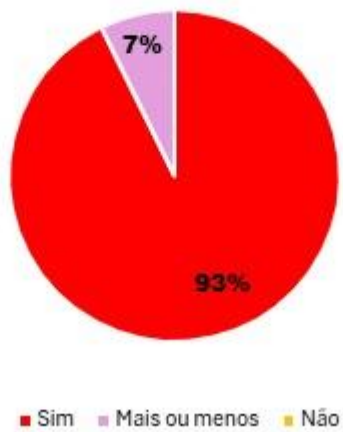
ANEXO 1 - Gráfico: Conhecimento de personalidades negras

Conhecimento de personalidades negras



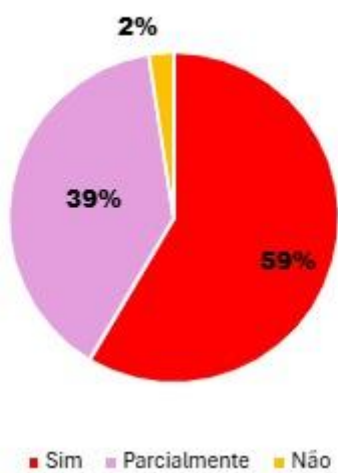
## ANEXO 2 - Gráfico: Reconhecimento do protagonismo negro

Reconhecimento do protagonismo negro



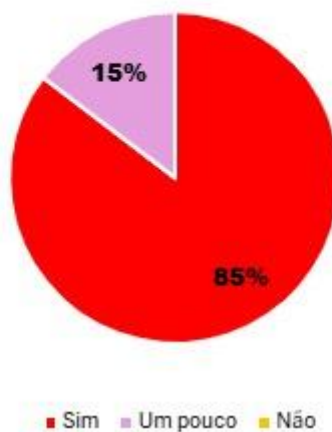
## ANEXO 3: Gráfico: Desmistificação do mito histórico

Desmistificação do mito histórico



## ANEXO 4: Gráfico: Reflexão sobre o racismo estrutural

Reflexão sobre o racismo estrutural



## ANEXO 5- Gráfico: Reconhecimento do ensino de figuras negras

Reconhecimento do ensino de figuras negras

