



PROFHISTÓRIA

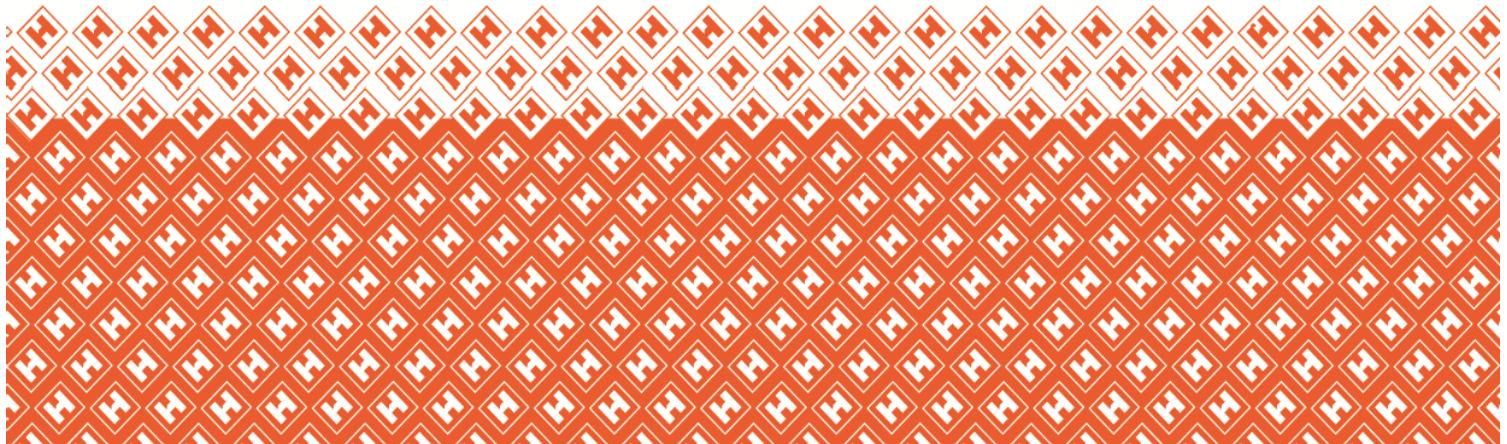
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JACKSON DO NASCIMENTO RANGEL

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA UNEB NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEBAH)

Agosto / 2025



JACKSON DO NASCIMENTO RANGEL

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA UNEB NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do
Estado da Bahia (UNEB), Campus I, DEDC, Salvador,
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientação da Profª. Drª. Ana Cristina Castro do Lago.

Salvador/Ba

2025

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

RANGEL, Jackson do Nascimento

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA UNEB NO CONTEXTO DA LEI
10.639/03 / Jackson do Nascimento RANGEL. Orientador(a): Profº. Drº.
Ana Cristina Castro do Lago Lago. Lago. Salvador, 2025.

121 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
3. Lei nº 10.639/2003. 4. Formação Docente. 5. Práticas Pedagógicas Antirracistas. I. Lago, Profº. Drº. Ana Cristina Castro do Lago. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

JACKSON DO NASCIMENTO RANGEL

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA UNEB NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, DEDC, Salvador, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientação da Profª. Drª. Ana Cristina Castro do Lago.

Banca Examinadora:

Profª Drª Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Antonieta Miguel
Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Mônica Martins da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Salvador, _____ / _____ / _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, que foi meu alicerce em todos os momentos, enchendo meu coração de esperança nos dias difíceis e me lembrando sempre do propósito maior desta caminhada.

À minha família, minha base, minha fortaleza. A vocês, que suportaram minhas ausências, acolheram meu cansaço e nunca deixaram de acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Em cada palavra de incentivo, em cada gesto de cuidado e silêncio compreensivo, encontrei forças para seguir. Este título também é de vocês.

À coordenação do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UNEB, pelo acolhimento generoso e pela condução sempre comprometida em nos oferecer o melhor caminho; à secretaria, por tanta paciência, atenção e carinho em cada dúvida, cada documento, cada palavra de incentivo; e aos professores, por cada ensinamento, cada diálogo inspirador e por terem feito deste percurso uma experiência verdadeiramente transformadora para minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas da turma de 2023, por compartilharem comigo não só sonhos, dúvidas e aprendizados, mas também risos, afeto e companheirismo. Com vocês, cada desafio se tornou mais leve, cada conquista mais bonita e cada momento desta jornada, inesquecível.

Às professoras doutoras Antonieta Miguel e Mônica Martins da Silva, por integrarem minha banca de qualificação e defesa, oferecendo críticas construtivas, sugestões valiosas e palavras de incentivo que fortaleceram ainda mais este trabalho. Sou profundamente grato pelo olhar cuidadoso e generoso com que acolheram minha pesquisa e me ajudaram a aprimorá-la.

À minha sobrinha Catarina, que, com sua delicadeza e talento, ajudou a dar vida ao meu portfólio no Canva, traduzindo em imagens e cores aquilo que eu sonhei em palavras. E ao meu amigo e colega, professor Leonardo, por sua generosidade e atenção na construção da ficha técnica das dissertações, cuja parceria tornou esse trabalho possível e especial.

À minha orientadora, professora doutora Ana Cristina Castro do Lago, meu mais sincero e afetuoso agradecimento. Seu gesto generoso de aceitar me orientar, mesmo sem estar inicialmente designada para isso, já dizia muito sobre sua grandeza como profissional e ser humano. Obrigado por me acolher com tanto cuidado, por acreditar em meu trabalho quando nem eu tinha tanta certeza, por cada palavra firme, cada escuta atenta, cada olhar que me devolvia confiança. A senhora não foi apenas uma orientadora: foi inspiração, guia e porto seguro neste percurso. Por fim, a todos e todas que, de alguma maneira, caminharam comigo e deixaram sua marca nesta conquista, meu abraço mais sincero e minha eterna gratidão.

“Descolonizar é questionar quem pode falar, o que pode ser dito e a quem se dirige o discurso. É arrancar as raízes de uma história contada sempre por outros, e devolver aos silenciados o poder da palavra. Ensinar, neste contexto, é um gesto de cura, de justiça e de reconexão com saberes antes interditados.”

— *Inspirado nos escritos de Grada Kilomba*

RANGEL, Jackson do Nascimento. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: produções do ProfHistória UNEB no contexto da Lei 10.639/03.** 2025. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, BA, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições das dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (ProfHistória/UNEB) sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. O estudo objetiva analisar as abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas presentes nas produções acadêmicas do programa, compreendendo de que modo essas pesquisas têm colaborado para efetivar a legislação e fortalecer práticas educativas antirracistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que analisa dezessete dissertações defendidas entre 2018 e 2024 no âmbito do ProfHistória/UNEB. A metodologia adota levantamento em repositório institucional, análise de conteúdo das dissertações com base em categorias temáticas, sistematização dos dados em um acervo digital organizado para fins de acesso público. Os resultados apontam que as produções acadêmicas do programa têm desempenhado papel relevante ao propor sequências metodológicas, materiais didáticos e reflexões críticas que desafiam o eurocentrismo curricular, promovem a valorização das identidades negras e favorecem práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História. Contudo, a pesquisa identifica limitações relacionadas à baixa difusão desses trabalhos entre os docentes da educação básica e à persistência de dificuldades para a transversalização da temática étnico-racial nos currículos escolares. Como produto educacional, propõe-se a criação de um acervo digital das dissertações analisadas, visando democratizar o acesso ao conhecimento produzido e ampliar seu impacto na formação docente. Conclui-se que o ProfHistória/UNEB tem contribuído para a formação crítica de professores de História e para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas à legislação e aos princípios da educação antirracista, embora persistam desafios para a consolidação dessa política pública no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei nº 10.639/2003. Formação Docente. Práticas Pedagógicas Antirracistas.

RANGEL, Jackson do Nascimento. **Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture: productions of ProfHistória UNEB in the context of Law 10.639/03.** 2025. 100f. Dissertation (Professional Master's Degree in National Network PROFHISTÓRIA) – State University of Bahia – UNEB, Salvador, BA, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of the dissertations from the Professional Master's Program in History Teaching at the State University of Bahia (ProfHistória/UNEB) to the implementation of Law nº 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in basic education. The study aims to analyze the theoretical, methodological, and pedagogical approaches present in the program's academic productions, understanding how these research works have helped to enforce the legislation and strengthen antiracist educational practices. This is a qualitative, bibliographic, and documentary research, which analyzes seventeen dissertations defended between 2018 and 2024 within ProfHistória/UNEB. The methodology includes a survey of institutional repository, content analysis of the dissertations based on thematic categories, and systematization of the data into a digital repository for public access. The results show that the program's academic productions have played a relevant role by proposing methodological sequences, teaching materials, and critical reflections that challenge curricular Eurocentrism, promote the appreciation of Black identities, and foster innovative pedagogical practices in History teaching. However, the research identifies limitations related to the low dissemination of these works among basic education teachers and to the persistent difficulties in mainstreaming the ethno-racial theme in school curricula. As an educational product, the creation of a digital repository of the analyzed dissertations is proposed, in order to democratize access to the produced knowledge and expand its impact on teacher training. It is concluded that ProfHistória/UNEB has contributed to the critical training of History teachers and to the strengthening of pedagogical practices aligned with the legislation and the principles of antiracist education, although challenges remain for the consolidation of this public policy in everyday school life.

Keywords: History Teaching. Afro-Brazilian and African History and Culture. Law nº 10.639/2003. Teacher Education. Antiracist Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: QR Code do Acervo digital das Produções do ProfHistória/UNEB 2025 90

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DEDC – Departamento de Educação do Campus I

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

HCACI – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEN – Núcleo de Estudos Negros

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional

QR Code – Quick Response Code

SEC/BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SMA – Solução Mediadora de Aprendizagem

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/03: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	18
1.1. CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03.....	19
1.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	25
1.3. A BNCC FRENTE DA LEI 10.639/03	33
1.4. O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
1.5. PRODUÇÕES TEÓRICAS AFROCENTRADAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO DE HISTÓRIA	37
2. O PROGRAMA PROFHISTÓRIA UNEB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	42
2.1. A IMPLANTAÇÃO DO PROFHISTÓRIA/UNEB E SUA PROPOSTA FORMATIVA.....	44
2.2. AS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB EM TORNO DA LEI 10.639/03.....	48
3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS NO PROFHISTÓRIA UNEB	74
3.1. POR DENTRO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	76
3.2. PRODUÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: O ACERVO DIGITAL DO PROFHISTÓRIA UNEB COMO SOLUÇÃO FORMATIVA	86
3.3. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	.89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXO – LEI Nº 10.639	102
APÊNDICE A – OCORRÊNCIA DE AUTORES NAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB	103
APÊNDICE B – DISTRIBUIÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024)	104
APÊNDICE C - DISTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA (2018-2024)	105
APÊNDICE D - FICHA TÉCNICA DAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024).....	106

APÊNDICE E – REPERTÓRIO TEÓRICO DAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB	114
APÊNDICE F – INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA: CONCORRÊNCIAS E MOVIMENTOS ANALÍTICOS NAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB	116
APÊNDICE G – TIPOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS IDENTIFICADOS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024).....	118

INTRODUÇÃO

A história e cultura afro-brasileira e africana desempenham um papel fundamental na construção da identidade nacional brasileira. No entanto, por séculos, essas narrativas foram marginalizadas ou tratadas de forma secundária nos currículos escolares, reforçando uma visão eurocêntrica da história do país. A promulgação da Lei 10.639/03 representou um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, promovendo o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Desde sua implementação, a Lei 10.639/03 impulsionou mudanças na formação docente, na produção de materiais didáticos e na construção de políticas educacionais voltadas para a educação antirracista. No âmbito acadêmico, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas para compreender os impactos da Lei 10.639/03 na educação básica e propor estratégias para sua implementação. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (ProfHistória/UNEB) tem sido um espaço importante para a produção de conhecimento sobre essa temática, possibilitando que professores-pesquisadores desenvolvam estudos aplicados à prática pedagógica.

No entanto, persistem desafios contemporâneos que dificultam a efetivação da Lei 10.639/03. Entre eles, destaca-se a descontinuidade de programas governamentais voltados à formação de professores e ao incentivo para aplicação da temática étnico-racial, o que fragiliza a continuidade das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Soma-se a isso a fragmentação da abordagem nos currículos, já que, apesar da obrigatoriedade legal, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocorre de maneira pontual, sem articulação consistente que favoreça uma integração transversal. Outro entrave é o déficit na avaliação da implementação da lei, uma vez que ainda são escassas as iniciativas sistemáticas que acompanhem seus impactos, dificultando a identificação de avanços e das lacunas a serem superadas. Além desses aspectos estruturais, há também desafios de ordem ideológica, marcados pelo fortalecimento de discursos revisionistas e negacionistas que contestam as políticas de ação afirmativa e deslegitimam a valorização da cultura afro-brasileira, constituindo barreiras à construção de uma educação efetivamente antirracista e inclusiva.

Diante desse cenário, esta dissertação pretende investigar as contribuições das dissertações do ProfHistória/UNEB para a implementação da Lei 10.639/03, analisando as abordagens metodológicas e pedagógicas propostas e os desafios enfrentados pelos docentes na educação básica. Apesar da relevância das produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do

ProfHistória/UNEB sobre a temática afro-brasileira e africana, grande parte dessas pesquisas permanecem com circulação restrita, o que limita sua apropriação crítica por parte dos professores da educação básica e seu potencial de transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Diante disso, questiona-se: De que forma as produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB têm contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto na formação docente do ensino básico?

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana constitui um componente essencial para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e plural. A histórica marginalização da população negra nos currículos escolares brasileiros expressa não apenas a omissão de conteúdos relevantes, mas também a perpetuação de desigualdades raciais estruturais no interior do sistema educacional.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, resultado de décadas de luta dos movimentos negros, representa um marco na valorização das identidades negras no espaço escolar ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Embora importantes avanços tenham sido registrados nos últimos anos — como a ampliação de políticas públicas voltadas à formação docente, a exemplo das ações da SEC/BA por meio dos Cadernos de Referência para a Implementação da Lei 10.639/03 (BAHIA, 2021), a publicação de obras voltadas para o ensino de História da África, a produção acadêmica gerada no âmbito do ProfHistória/UNEB — que tem contribuído significativamente com experiências pedagógicas voltadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira — e a maior presença desses conteúdos nos currículos escolares, tais medidas ainda demandam continuidade, avaliação crítica e fortalecimento para que se consolidem de forma efetiva no cotidiano das escolas.

Nesse cenário, o ProfHistória/UNEB tem se afirmado como um espaço relevante de formação continuada de professores e de produção de saberes voltados à temática afro-brasileira. Contudo, observa-se que parte significativa das pesquisas desenvolvidas nesse âmbito ainda não alcança ampla difusão, o que limita seu potencial de transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Dessa forma, esta investigação justifica-se pelos seguintes aspectos centrais: Valorizar, mapear e sistematizar a produção acadêmica vinculada ao ProfHistória/UNEB, com ênfase em suas contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003; promover o acesso ao conhecimento gerado sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a potencializar sua apropriação crítica por parte de

educadoras e educadores; contribuir para o fortalecimento de uma educação historicamente comprometida com os princípios da inclusão, da equidade racial e da justiça social.

Além disso, este trabalho adquire relevância pessoal, social e acadêmica. No plano pessoal, representa o aprofundamento de uma trajetória docente marcada pelo compromisso com práticas pedagógicas antirracistas e pela valorização da história e cultura afrodescendente como fundamentos para a formação cidadã. No campo social, objetiva colaborar com a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira. Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa apresenta relevância ao propor não apenas a análise crítica das produções desenvolvidas no âmbito do ProfHistória/UNEB sobre a temática afro-brasileira e africana, mas também a criação de um acervo digital que reúna, sistematize e disponibilize essas dissertações de forma acessível. Tal iniciativa visa democratizar o acesso ao conhecimento produzido, valorizando e difundindo as contribuições teóricas e metodológicas desses trabalhos, ampliando sua circulação para além dos limites institucionais.

O acervo constitui-se como uma ferramenta de apoio à formação docente, à prática pedagógica e à pesquisa acadêmica, ao reunir experiências e referenciais que podem ser apropriados por pesquisadores, professores e estudantes da educação básica. Além disso, permite o mapeamento de tendências, abordagens e lacunas no campo, estimulando novos estudos e fortalecendo a consolidação de uma linha de investigação comprometida com a educação antirracista e decolonial. Ao preservar e divulgar essa produção intelectual, o acervo contribui também para a valorização de memórias, saberes e epistemologias afro centradas no ensino de História.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma as produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB têm contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003, e como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto na formação docente do ensino básico. Especificamente, busca-se analisar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob as perspectivas teórica, legal e metodológica, com base nas diretrizes da referida lei; investigar as dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB que abordam a aplicação da Lei nº 10.639/03 na educação básica e propor a criação de um acervo digital que reúna, sistematize e disponibilize essas dissertações, de modo a favorecer sua difusão entre professores e pesquisadores da área, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas.

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se em uma perspectiva crítica e decolonial voltada à análise das práticas educativas que buscam promover a equidade racial e a valorização

da história e cultura afro-brasileira no ensino de História. Tomando como ponto de partida os avanços promovidos pela Lei 10.639/03, esta investigação se apoia em autores e autoras cujas reflexões possibilitam compreender os desafios e as potencialidades da implementação de uma educação antirracista no contexto escolar brasileiro, reconhecendo que esse processo demanda não apenas mudanças curriculares, mas também transformações estruturais na formação docente, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas cotidianas. Autores como Gomes (2005, 2012, 2017), Kilomba (2019) e Mbembe (2018), dentre outros, constituem base teórica, ao oferecerem instrumentos conceituais para o entendimento das estruturas de exclusão racial historicamente construídas e da necessidade de uma pedagogia antirracista que confronte essas estruturas a partir da valorização das matrizes culturais afrodescendentes.

O argumento de Gomes (2012) evidencia que a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e afrodescendentes não deve ser interpretada como mera adição de novos conteúdos escolares, mas como parte de um processo de ruptura epistemológica e cultural no interior da educação brasileira. A autora alerta que reduzir a Lei 10.639/03 a um caráter conteudista equivale a esvaziar seu potencial transformador, pois o desafio posto pela legislação não é a simples incorporação de tópicos isolados, mas a construção de uma mudança estrutural, conceitual e política na escola. Nesse sentido, a inserção da temática étnico-racial requer uma reestruturação curricular e institucional que reconheça a diversidade como valor pedagógico e princípio de justiça social, tensionando o caráter historicamente eurocêntrico e monocultural do currículo nacional. A problematização proposta por ela, é crucial porque desloca a discussão da dimensão técnica para a esfera política do conhecimento. Não se trata apenas de alterar programas de ensino, mas de enfrentar as hierarquias epistêmicas que sustentam o racismo estrutural na escola. Tal perspectiva denuncia a insuficiência de práticas superficiais ou comemorativas e reivindica uma pedagogia antirracista e democrática, comprometida com a reparação histórica e com a valorização das epistemologias afro-brasileiras e africanas.

No campo da epistemologia crítica, Santos (2015) contribui ao afirmar a urgência de superarmos o “império cognitivo” que relega ao segundo plano os saberes africanos e afro-brasileiros, enquanto Nascimento (2016) denuncia o processo de genocídio simbólico e físico da população negra como eixo estruturante do racismo no Brasil. Ambos os autores reforçam a importância de um novo projeto pedagógico baseado em justiça epistemológica e reparação histórica.

As contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) e Ana Célia da Silva (1992) reafirmam a relevância de práticas educativas comprometidas com a valorização da

ancestralidade africana e com a formação de professores sensíveis às relações étnico-raciais. Suas obras servem de alicerce para se pensar políticas públicas e currículos comprometidos com uma educação decolonial e antirracista.

Outro eixo importante deste referencial está nas contribuições do ProfHistória/UNEB, cujos trabalhos têm se destacado pela ênfase na formação de professores de História comprometidos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As dissertações revelam o potencial do programa para fomentar práticas pedagógicas inovadoras, críticas e alinhadas à justiça racial. A atuação da UNEB nesse campo tem sido decisiva, tanto pela qualidade desses trabalhos produzidas no âmbito do ProfHistória, quanto pelo compromisso institucional com a implementação da Lei 10.639/03, contribuindo para a formação de professores capazes de articular teoria crítica e prática pedagógica em prol da equidade racial nas escolas públicas da Bahia e do Brasil.

Completam essa base teórica documentos recentes como os Cadernos de Referência da SEC/BA (2021), os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (Ação Educativa, 2013) e as atualizações promovidas pelo MEC (Brasil, 2023), que indicam um contexto em que a política pública e a produção acadêmica começam a convergir para o fortalecimento da educação antirracista nas escolas brasileiras. Assim, este referencial teórico orienta a análise das produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB em diálogo com os pressupostos de uma pedagogia crítica e decolonial, destacando o papel dos sujeitos docentes na desconstrução de paradigmas eurocentrados e na implementação de propostas curriculares comprometidas com a equidade racial no ensino de História.

Esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo principal foco consiste na análise das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória, especificamente no núcleo da UNEB, que abordam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em consonância com a Lei nº 10.639/2003. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender as representações, práticas e concepções pedagógicas presentes nas produções acadêmicas analisadas, valorizando a subjetividade, o contexto e a complexidade dos fenômenos educacionais. A tipologia procedural da pesquisa bibliográfica e documental se expressa na análise de dissertações disponíveis em repositório digital do ProfHistória/UNEB, consideradas fontes que registram reflexões teóricas, propostas didáticas e experiências pedagógicas relacionadas à implementação da legislação antirracista no ensino de História.

As etapas metodológicas do estudo foram estruturadas de forma integrada, permitindo articular levantamento, análise teórica e interpretação sistemática das produções acadêmicas,

com vistas a compreender os processos de implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações pedagógicas.

Revisão bibliográfica: a primeira etapa consistiu na revisão aprofundada de obras e artigos científicos que discutem a implementação da Lei nº 10.639/2003, com ênfase em sua fundamentação legal, nas abordagens pedagógicas e nos desafios enfrentados na formação docente. A revisão considerou autores que dialogam com perspectivas decoloniais, críticas e antirracistas, como Gomes (2011), Munanga (2004), Kilomba (2019), Mbembe (2018) e Silva (2003), entre outros, permitindo fundamentar teoricamente a investigação. Esse percurso possibilitou situar a pesquisa no contexto mais amplo das discussões contemporâneas sobre currículo, epistemologias e práticas de educação antirracista, evidenciando tensões entre políticas públicas, concepções curriculares e implementação pedagógica.

Levantamento documental: em paralelo, procedeu-se a identificação e seleção das dissertações do ProfHistória/UNEB defendidas entre 2018 e 2024 que abordassem direta ou indiretamente a Lei nº 10.639/2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista. O levantamento foi realizado em repositório digital da universidade e em bases acadêmicas de acesso público, garantindo a constituição de um corpus representativo das produções acadêmicas sobre a temática. Essa etapa teve papel crucial ao assegurar que os documentos selecionados refletissem a diversidade de enfoques teóricos, metodológicos e contextuais, permitindo examinar tanto experiências pedagógicas concretas quanto reflexões críticas sobre políticas educacionais e práticas antirracistas.

Análise de conteúdo: por fim, aplicou-se a metodologia de Bardin (2011), com vistas à categorização, interpretação e sistematização dos dados presentes nas dissertações selecionadas. Essa análise buscou identificar padrões recorrentes, temas emergentes, abordagens teóricas predominantes, estratégias pedagógicas desenvolvidas, dificuldades relatadas pelos autores e contribuições efetivas para o ensino da temática afro-brasileira e africana. O procedimento permitiu compreender não apenas o conteúdo das dissertações, mas também as práticas pedagógicas e as concepções subjacentes à implementação da Lei nº 10.639/2003, possibilitando uma análise crítica e reflexiva sobre os impactos e limitações das produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB no contexto da educação antirracista.

Os resultados da análise subsidiaram a elaboração de uma proposta de acervo digital, voltado à sistematização e difusão das dissertações estudadas. Esse repositório tem como objetivo ampliar o acesso de professores e pesquisadores às produções do ProfHistória/UNEB, promovendo a circulação de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para a

efetivação de uma educação antirracista, plural e socialmente comprometida. A proposta metodológica aqui delineada visa, portanto, não apenas à análise crítica da produção acadêmica sobre a Lei nº 10.639/2003, mas também à valorização e à democratização do conhecimento por meio da criação de um instrumento de acesso público e educativo.

O presente estudo organiza-se em três capítulos, além da introdução, considerações finais e referências. O Capítulo 1, denominado, o ensino de história e a lei 10.639/03: caminhos para uma educação antirracista, apresenta o contexto histórico e político da Lei 10.639/03, discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os aportes das teorias afrocentradas e decoloniais no ensino de História. Enfatiza-se uma perspectiva antirracista e descolonizadora do currículo, com base em fundamentos teóricos que embasam a necessidade da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

O Capítulo 2, denominado o programa Profhistória Uneb e suas contribuições para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aborda o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), com foco em sua implementação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). São analisadas suas contribuições para a formação docente, com destaque para as dissertações produzidas no âmbito da Lei 10.639/03, as metodologias de ensino aplicadas e as estratégias didáticas voltadas à promoção da educação étnico-racial.

O Capítulo 3, intitulado produções acadêmicas e práticas curriculares antirracistas no ProfHistória UNEB, mostra o estado da arte das produções acadêmicas do ProfHistória UNEB que tratam da Lei 10.639/03, articulando em uma análise transversal os resultados das dissertações a uma proposta de solução mediadora de aprendizagem: a criação de um acervo digital. Discutem-se as categorias de análise extraídas das produções, os perfis dos professores, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ensino da temática racial. O acervo visa ampliar o acesso a práticas curriculares antirracistas e fomentar a formação continuada de professores, fortalecendo o compromisso com a equidade racial na educação.

As considerações finais retomam os principais achados da pesquisa, apontando suas contribuições para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, bem como as possibilidades de continuidade do trabalho por meio do acervo proposto.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/03: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 representou um marco nas políticas educacionais brasileiras ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensino fundamental e médio do país. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), essa legislação inscreve-se no contexto das históricas lutas do movimento negro por reconhecimento, reparação e direito à memória. Trata-se, portanto, de uma conquista coletiva que busca enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização das contribuições africanas e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Com base nessa conquista histórica, este capítulo propõe uma análise crítica dos principais marcos legais e curriculares relacionados à implementação da Lei 10.639/03, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que se consolidaram como instrumentos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial. Como observa P. Silva (2003, p.75), tais diretrizes possibilitam “a construção de uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e o respeito às diferenças culturais e históricas”.

Munanga (2004) destaca que o apagamento da presença africana na história brasileira constitui uma forma sutil, porém poderosa, de racismo simbólico, pois nega a importância das contribuições africanas na construção da sociedade nacional.

Nesse sentido, a análise aqui proposta incorpora os aportes das epistemologias afrocentradas e decoloniais, que tensionam os paradigmas eurocêntricos predominantes na educação e propõem outras formas de produzir e ensinar. Ao reconhecer o protagonismo negro e reconfigurar as narrativas históricas a partir de uma lógica contra hegemônica, essas perspectivas permitem repensar o currículo escolar de forma crítica e transformadora. Kilomba (2019) propõe que descolonizar o saber envolve questionar os lugares de fala e os sujeitos autorizados a produzir conhecimento, desafiando as estruturas coloniais que historicamente silenciaram vozes negras.

Por fim, o capítulo defende a urgência de consolidar uma educação antirracista, ancorada na descolonização do currículo e na valorização das epistemologias negras. A efetivação da Lei 10.639/03, mais do que uma exigência legal, constitui um imperativo ético e político que requer ações articuladas de reelaboração curricular, formação docente crítica e compromisso institucional com a justiça racial.

1.1. CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03

Compreender a trajetória da Lei 10.639/03 exige um olhar atento à história da educação da população negra no Brasil, marcada por processos estruturais de exclusão, resistência e luta por reconhecimento. Desde o período escravocrata, os negros foram sistematicamente afastados das políticas educacionais. Mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, o acesso à educação ainda se deu de forma precária e seletiva. Conforme Gonçalves e Silva (2000), a legislação previa que as crianças nascidas de mulheres escravizadas fossem educadas pelos senhores ou encaminhadas a instituições estatais, mas, na prática, isso resultou em uma relação de tutela e trabalho forçado, perpetuando formas de exploração.

Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus tratos”¹. Na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação (Gonçalves; Silva, 2000, p. 137).

As iniciativas oficiais de escolarização para a população negra, quando existiam, não foram universalizadas. Os cursos noturnos, instituídos pelo Decreto 7.031 de 1878, e a reforma de Leônicio de Carvalho (1879), que revogou a proibição da matrícula de escravizados nas escolas públicas, representaram avanços formais, mas, na prática, os mecanismos de exclusão racial e social prevaleceram. As escolas negavam matrícula a negros, mesmo que libertos, como apontam Gonçalves e Silva (2000), reforçando o racismo institucional. Citando Peres (1995, p. 136), os autores afirmam que “[...] não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam aceitar os negros livres e libertos”². Os registros que existem de cursos com a presença de negros eram liderados por abolicionistas, republicanos e por aqueles que defendiam a escolarização do povo.

[...] as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos) (Gonçalves; Silva, 2000, p. 136).

¹ Actos do Poder Legislativo, Lei no 2.040, de 28 de setembro de 1871. In: Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871, p. 147-149.

² PERES, E. T. “Tempo da Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

Durante a Primeira República, a marginalização dos negros se agravou. Sem políticas públicas efetivas, a população negra foi lançada à própria sorte após a abolição da escravidão. Como afirmam Gonçalves e Silva (2000, p. 328),

[...] A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros que, após a Lei Áurea, foram lançados à própria sorte.

Essa exclusão impulsionou a organização de movimentos negros que criaram suas próprias estratégias de acesso à educação, como a fundação de sociedades negras, jornais e escolas.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra (Gonçalves; Silva, 2000, p.139).

No início do século XX, entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, e a Associação Cultural do Negro (ACN), em 1954, estruturaram ações educativas voltadas à valorização da identidade negra e à inclusão educacional. Siss (2003, p. 38) afirma que foi a consciência do estado de exclusão da participação política, a negação de seus direitos civis e a espoliação de seus direitos sociais “[...] que mobilizaram os afro-brasileiros do início do século a lutar pela educação [...]. Corroborando com essa perspectiva, Gonçalves e Silva (2000, p. 142-43) sustentam “a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos, do início de século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos”. Segundo Gonçalves e Silva (1992), a imprensa negra também teve papel fundamental ao veicular discursos sobre a importância da escolarização como ferramenta de ascensão social e combate à discriminação racial.

[...] A imprensa foi o primeiro veículo construído para as denúncias e reivindicações, como porta-voz de grupos que se organizavam. Diversos jornais surgiram, logo nas primeiras décadas pós-abolição, traduzindo reações às discriminações e aspirações de direitos iguais para o povo negro (Silva, 1992, p. 142).

Com o endurecimento do regime militar em 1964, a luta dos movimentos negros se articulou com os demais movimentos sociais em resistência à ditadura. Na década de 1970, surgem novas iniciativas de articulação, como o Movimento Negro Unificado (MNU), que consolidou a pauta antirracista e reivindicou políticas de valorização da cultura afro-brasileira.

A criação do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), em alusão à morte de Zumbi dos Palmares, foi um marco simbólico da resistência negra.

A Constituição Federal de 1988 abriu caminho para uma nova configuração política, com o reconhecimento formal dos direitos civis, sociais e culturais. Nesse contexto, a luta dos movimentos negros ganhou fôlego e institucionalidade. A criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), por meio da Lei 7.668/88, e a intensificação das mobilizações por ações afirmativas e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira foram fundamentais.

A maturidade política do movimento negro culminou em eventos significativos como a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, em Brasília, que pressionou o Estado brasileiro por políticas públicas específicas para a população negra. Tais mobilizações ecoaram nos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (2001), quando o país reconheceu oficialmente a existência do racismo estrutural e a necessidade de políticas de reparação.

Em 13 de maio de 1996, foi publicado o Decreto nº 1.904, que instituiu oficialmente o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a tarefa de propor ações de valorização da população negra no Brasil. Essa medida representou um passo importante na formalização das políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial, ainda que os resultados imediatos tenham sido limitados. O GTI teve como principal produto o documento “Brasil: Racismo, Pobreza e Violência”, apresentado na Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001. A conferência foi um marco simbólico e político na luta por justiça racial, contando com forte mobilização de ativistas do movimento negro brasileiro, que pressionaram o Estado a assumir compromissos mais consistentes em relação à equidade racial.

A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou sua atuação junto ao Estado, com propostas concretas para enfrentar o racismo institucional. Esse processo culminou com a aprovação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica. A promulgação da referida lei ocorreu no início do governo Lula, em resposta às reivindicações históricas do movimento negro e à crescente pressão internacional sobre os países que mantinham estruturas racistas naturalizadas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida como resultado de um processo histórico que remonta às mobilizações do Movimento Negro a partir dos anos 1980. Nesse período, a militância ampliou sua inserção política, questionando o mito da democracia racial e exigindo transformações estruturais no campo educacional. Como afirma Aguiar (2021,

p. 275), “o Movimento Negro brasileiro tornou-se o principal ator nas conquistas de direitos da população negra, principalmente no âmbito educacional”.

O percurso até a aprovação da lei foi marcado por intensa articulação política. Diferentes projetos de lei tramitaram no Congresso, entre eles o PL nº 678/1988, de Paulo Paim, o PL nº 859/1995, de Humberto Costa, e o PL nº 259/1999, de Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, até culminar na sanção presidencial em 2003. Para Aguiar (2021), essa trajetória revela a convergência entre as pressões do movimento social e a mediação político-partidária, especialmente de parlamentares ligados à esquerda.

Contudo, a construção da lei foi permeada por disputas de sentido em torno das ações afirmativas. Hofbauer (2003 apud Aguiar, 2021, p. 274) observa que tais medidas foram interpretadas “ora como precondição para a superação do racismo [...], ora como ‘ataque’ à maneira tradicional brasileira de lidar com as ‘diferenças’”. Esse diagnóstico evidencia como a educação foi tomada tanto como espaço de reconhecimento quanto como terreno de resistência às mudanças estruturais.

Um dos eixos mais recorrentes no debate do período foi a crítica à mestiçagem enquanto ideologia de diluição da identidade negra. Como argumenta Domingues (2007 apud Aguiar, 2021, p. 279):

A avaliação era de que a mestiçagem sempre teria cumprido um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil. O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. [...] historicamente esteve a serviço do branqueamento.

Essa leitura crítica fortaleceu o projeto de uma educação antirracista, voltada para a afirmação das identidades negras. Em outro momento, o mesmo autor ressalta:

É por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro na erradicação do racismo na sociedade brasileira (Domingues, 2007 apud Aguiar, 2021, p. 280).

No âmbito das políticas públicas, uma decisão importante foi a opção legislativa de alterar conteúdos curriculares já existentes em vez de criar uma disciplina isolada. Segundo Aguiar (2021), essa estratégia foi determinante para viabilizar a aprovação da lei dentro dos limites da LDB/1996. O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao regulamentar a lei em 2004, reforçou a centralidade do Movimento Negro como sujeito político e pedagógico desse processo (Aguiar, 2021). Entretanto, persistiram lacunas significativas.

O movimento negro brasileiro entendia que, para se discutir a educação formal com vistas a desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino, se faz necessário organizar a política de formação de professor/a (Batista, 2010 apud Aguiar, 2021, p. 287).

A ausência de políticas robustas de formação docente foi apontada como um dos maiores desafios para a efetividade da lei. Além disso, a implementação curricular exigia cuidados epistemológicos. Pereira (2008 apud Aguiar, 2021, p. 276) alerta:

Não basta incorporar o ensino de História da África e cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica para superar temas de teor eurocêntricos: é necessário construir um ensino no qual essas histórias não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, mas compreendidas em sua dinâmica e circularidade.

Dessa forma, a historicização da Lei nº 10.639/2003 revela três dimensões complementares: (a) a longa duração das lutas do Movimento Negro, especialmente intensificadas nos anos 1980; (b) o papel decisivo da mediação político-partidária na aprovação do texto legal e (c) as tensões persistentes entre reconhecimento simbólico e mudanças estruturais. Como conclui Aguiar (2021, p. 292), a lei emergiu “em meio a intensos debates divergentes” e sua efetividade depende, sobretudo, da superação das lacunas na formação docente e da consolidação de práticas escolares efetivamente antirracistas.

Para Gomes (2011), a promulgação da Lei nº 10.639/03 representa uma ruptura simbólica com a tradição excluente do sistema educacional brasileiro e inaugura um novo paradigma para a educação das relações étnico-raciais, ao estabelecer um marco legal que obriga a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A autora ressalta que, mais do que uma lei de conteúdo, trata-se de um instrumento legal que propõe uma mudança de postura pedagógica e política no interior das instituições educacionais, pois questiona a hegemonia do conhecimento eurocentrado e propõe o reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil.

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 [...] se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país (Gomes, 2011, p. 2).

É importante destacar que a Lei 10.639/03 não surgiu de uma iniciativa espontânea do Estado, mas foi fruto da resistência, organização e mobilização histórica da população negra brasileira, especialmente no campo da educação. A luta do movimento negro por uma educação

antirracista representa uma forma poderosa de resistência às estruturas históricas de opressão que marcaram a formação da sociedade brasileira. Como enfatiza Munanga (1999, p. 14):

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente.

A lei, nesse sentido, representa um avanço legal e político, mas não suficiente por si só para garantir transformações profundas sem políticas de formação docente, revisão curricular e enfrentamento ao racismo institucional.

Posteriormente, em 2008, a aprovação da Lei nº 11.645 ampliou o alcance da Lei 10.639/03, tornando também obrigatória a inclusão da temática indígena nos currículos escolares. Ainda assim, os desafios para a implementação efetiva das diretrizes estabelecidas continuam presentes, especialmente pela ausência de formação adequada dos professores, pela falta de materiais didáticos de qualidade e pela resistência de setores conservadores da sociedade.

Assim, compreender o contexto histórico da Lei 10.639/03 implica reconhecer o acúmulo histórico de exclusão, bem como os processos de luta por reconhecimento, direitos e justiça social travados pelo movimento negro ao longo do século XX. A legislação é o resultado de um longo percurso de mobilizações sociais e políticas que buscavam reverter os danos históricos causados pela escravidão, pelo racismo e pela negação da identidade negra no Brasil.

Dessa forma, a promulgação da Lei 10.639/03 deve ser compreendida como o resultado de um processo histórico de lutas e reivindicações conduzidas por intelectuais, ativistas e movimentos sociais negros, que há décadas denunciam as desigualdades estruturais e a invisibilização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional. A legislação, embora conquiste um marco jurídico importante, não garante por si só a efetivação de uma educação antirracista, sendo necessária sua articulação com políticas públicas, formação docente e mudanças estruturais no currículo e na gestão escolar.

Nesse sentido, para compreender os desdobramentos e os limites da Lei 10.639/03 na prática educacional, é fundamental analisar o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais e sua relação com a obrigatoriedade da temática étnico-racial nas escolas brasileiras.

1.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco jurídico e político na luta contra o racismo no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas. A alteração dos artigos 26-A e 79-B da LDB nº 9.394/96 formalizou a inclusão desse conteúdo nos currículos escolares, determinando que o estudo da História da África, da luta dos negros no Brasil e da influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira deveria integrar os programas escolares de forma estruturada.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Como forma de regulamentar e orientar a implementação da Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram concebidas como um instrumento normativo complementar, com o objetivo de induzir mudanças pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e combatam o racismo nas práticas escolares.

A participação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Conselho Nacional de Educação (CNE) representa um marco histórico na institucionalização das pautas étnico-raciais no campo educacional brasileiro. Indicada pelo Movimento Negro, em 2002, Petronilha tornou-se a primeira mulher negra a ocupar um assento nesse órgão, rompendo com um espaço historicamente elitizado e predominantemente branco. Sua atuação, longe de se limitar a uma função simbólica, configurou-se como liderança ativa capaz de tensionar os limites institucionais e ampliar o debate sobre educação, diversidade e justiça social (Silva, 2003).

Ao assumir sua posição no CNE, Petronilha destacou que sua presença não deveria ser interpretada como meramente representativa, mas como instrumento político para a promoção

das relações étnico-raciais na educação. Nesse sentido, articulou estratégias que integravam tanto a esfera institucional quanto a mobilização social, revelando o caráter híbrido de sua atuação. No âmbito do Conselho, constituiu uma rede interna de trabalho que incluía conselheiros com diferentes experiências e representações, como Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, a primeira indígena a compor o CNE, e Marília Ancona-Lopez, da Universidade Paulista, garantindo a pluralidade de perspectivas relacionadas ao ensino básico, ao ensino superior público e privado, à educação indígena e à educação pública. Paralelamente, Petronilha manteve intensa interlocução com militantes e especialistas do Movimento Negro que ocupavam cargos estratégicos em ministérios e órgãos federais, como a Fundação Cultural Palmares, a UNESCO e os Ministérios da Educação e da Justiça, assegurando que as decisões do Conselho fossem legitimadas e enriquecidas pela participação social (Silva, 2003).

O duplo movimento promovido por Petronilha — entre o institucional e o social — evidencia que a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não foi produto de uma instância burocrática isolada, mas resultado de um processo colaborativo, articulado e sensível às demandas de professores, estudantes, comunidades quilombolas e organizações do movimento negro. Como recorda a própria conselheira:

Quando eu fui para o Conselho Nacional de Educação (CNE) eu pensava o que ia fazer ali, pois não era para ser só mais uma cara preta [...] Então, eu resolvi propor e o Conselho aceitou, eu ficava um dia a mais em Brasília [...] para me reunir com diferentes militantes do Movimento Negro que estavam em diferentes instâncias de governo em Brasília e que tinham relação com os temas da educação” (Silva, 2003, p. 227).

A aprovação do Parecer CNE/CP 3/2004, por unanimidade, demonstra a eficácia da articulação política promovida por Petronilha, consolidando a Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo estruturante da política curricular nacional. No entanto, a relevância desse resultado transcende a normatização formal, configurando uma ruptura com a histórica exclusão das vozes negras e indígenas na definição de políticas educacionais. A experiência evidencia que a presença de representantes de grupos historicamente marginalizados pode ser, simultaneamente, representação política e instrumento de transformação institucional, desafiando a lógica tradicional de tomada de decisão e ampliando as fronteiras do debate educacional.

Ao analisar a atuação de Petronilha, percebe-se que a efetividade das políticas públicas de educação antirracista depende não somente da legislação, porém de uma articulação complexa entre instituições e movimentos sociais, do engajamento coletivo e do compromisso político com a diversidade e a justiça educacional. Nesse sentido, sua liderança não apenas contribuiu para a formulação das diretrizes curriculares, mas também consolidou um modelo de participação política que integra legitimidade social, competência técnica e sensibilidade cultural. A trajetória da conselheira no CNE, portanto, revela como a educação pode ser simultaneamente instrumento de inclusão, diálogo social e transformação institucional, destacando a necessidade de processos deliberativos que considerem a historicidade da exclusão e a pluralidade das vozes sociais no desenho das políticas públicas.

Segundo Gomes (2005), as Diretrizes se configuram como um avanço substancial ao estabelecerem orientações pedagógicas voltadas à desconstrução do racismo estrutural. Ela afirma que: “A luta por uma educação antirracista não é uma luta isolada. Ela se insere no contexto mais amplo da luta por uma sociedade justa, democrática e igualitária” (GOMES, 2005, p. 92). No livro *O Movimento Negro Educador*, Gomes argumenta que os saberes produzidos pelo movimento negro têm papel fundamental na construção de uma educação emancipatória. Ela destaca que a mobilização histórica do movimento negro foi essencial para a implementação de políticas públicas como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora afirma que o movimento negro é um agente educador, produtor de saberes e protagonista na luta por justiça racial.

De maneira semelhante, Munanga (2009, p. 28) enfatiza que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira deve romper com abordagens superficiais e reducionistas, ressaltando que “a história dos negros no Brasil não pode ser resumida à escravidão”. Essa afirmação convida à reconstrução dos currículos escolares, inserindo os saberes afrodescendentes como base estruturante e transversal da educação. Ao reivindicar uma formação plural e crítica, o autor aponta para a necessidade de superar silenciamentos históricos e promover uma pedagogia que reconheça a centralidade das contribuições africanas na constituição da identidade brasileira. Trata-se, portanto, de uma proposta que não apenas combate ao racismo institucional, como também amplia os horizontes educativos em direção a uma sociedade mais justa, democrática e antirracista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC em 2013, configuram-se como um conjunto de orientações normativas de caráter obrigatório que visam estruturar o currículo e as práticas pedagógicas em todo o território nacional. O documento tem o propósito de assegurar

a organicidade, a sequencialidade e a articulação entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, garantindo, assim, a efetivação do direito à educação com qualidade social, fundamentada nos princípios de justiça, cidadania, pluralidade e diversidade (Brasil, 2013). Trata-se, desse modo, de um projeto político-pedagógico de nação, que entende a educação como elemento central para a consolidação da democracia e da igualdade.

No que se refere especificamente à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as DCNs ampliam o escopo da Lei nº 10.639/03 ao propor uma abordagem que ultrapassa a simples inclusão de novos conteúdos escolares. O documento defende que o ensino da história da população negra não pode ser restrito à perspectiva da escravidão ou à lógica da “adição de conteúdos”, entretanto deve ser compreendido como uma mudança paradigmática nas concepções de currículo, metodologia e prática pedagógica. Essa mudança se traduz na defesa de uma educação que promova o reconhecimento, a valorização, a positivação e a reparação histórica da população negra, garantindo-lhe um lugar de protagonismo na construção da sociedade brasileira (Brasil, 2013).

Entre os eixos de abordagem presentes nas diretrizes, destacam-se: o reconhecimento e valorização das identidades afro-brasileiras e africanas como constitutivas da cultura nacional; a positivação e reparação histórica, que busca superar estigmas e desigualdades raciais acumuladas ao longo de séculos; a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), concebida como princípio transversal a todas as áreas do currículo, e não como disciplina isolada; a ênfase na formação docente, fundamental para preparar professores capazes de enfrentar o racismo e desconstruir estereótipos; a revisão curricular e dos materiais didáticos, aspirando eliminar visões eurocêntricas e estigmatizadas e, por fim, a transformação das práticas pedagógicas, de modo a consolidar uma escola inclusiva, plural e efetivamente antirracista.

Dessa forma, as DCNs não se limitam a prescrever novos conteúdos, contudo se apresentam como um marco normativo e pedagógico que exige mudanças estruturais na forma como a escola organiza seu currículo e desenvolve sua prática educativa. Ao defender uma concepção de educação que articula transversalidade, diversidade e justiça social, o documento explicita que a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende de uma reorientação global das práticas escolares. Nesse sentido, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo deve ser compreendida não apenas como reparação de um passado de exclusão, mas como condição para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade cultural e com a formação cidadã de todos os sujeitos (Brasil, 2013).

Os desafios para efetivar as Diretrizes, embora tenham sido significativos em um primeiro momento, vêm sendo enfrentados por meio da expansão de políticas públicas,

programas de formação docente e iniciativas pedagógicas inovadoras. A crítica feita por Silva e Ferreira (2018) sobre o desconhecimento da legislação por parte de muitos educadores se transformou em estímulo para a criação de cursos de capacitação e projetos voltados à implementação da Lei. Nessa perspectiva, o que esses/as educadores/as sabem tem a ver com a trajetória pessoal e com a dimensão educativa do movimento negro.

[...] a Lei 10.639/03 invoca a formação de milhares de educadores brasileiros. A questão é: que lugar ocuparão os/as negros/as formadores/as não certificados diante de seus alunos formalmente certificados pela legislação educacional? (Romão, 2005, p. 25).

Nesse sentido, Romão (2005, p. 28) reforça a importância da formação docente crítica e situada: “Uma formação crítica deve considerar não só os conteúdos, mas também os sujeitos que aprendem e ensinam, suas experiências e vivências concretas”. Ele também aponta que os saberes produzidos por sujeitos negros em espaços não acadêmicos precisam ser reconhecidos e valorizados, pois “a escola deve abrir-se ao mundo, acolher a diversidade e dialogar com os territórios de resistência” (Romão, 2005, p. 31).

A crítica ao currículo tradicional se deve, porque, em grande medida, é pautado por uma lógica eurocêntrica, homogeneizadora e excluente, que silencia ou marginaliza saberes, culturas e experiências de sujeitos historicamente oprimidos. Essa crítica é especialmente relevante em contextos de diversidade étnico-racial, cultural e social, como o brasileiro, onde este currículo reproduz desigualdades ao privilegiar determinadas narrativas (brancas, ocidentais, masculinas e de classe média) em detrimento de outras.

Além disso, o currículo tradicional costuma ser estruturado de forma rígida, fragmentada e disciplinar, o que dificulta abordagens interdisciplinares, críticas e contextualizadas, fundamentais para uma educação emancipadora. Segundo Moreira e Silva (1994), o currículo deve ser compreendido como um campo de disputa, no qual se revelam relações de poder e projetos de sociedade. Assim, ao se criticar o currículo tradicional, questiona-se também o projeto de sociedade que ele sustenta.

A persistência dessas críticas reflete a continuidade de reformulações curriculares que incorporem perspectivas decoloniais, antirracistas e inclusivas, como preconiza a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como destaca Gomes (2005), é essencial desestruturar as hierarquias de saber estabelecidas historicamente e reconhecer o valor das epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas como fundamento de uma educação verdadeiramente plural e democrática. A autora argumenta que o currículo não é neutro: ele expressa relações de poder e define quais conhecimentos são

considerados válidos. A crítica ao currículo tradicional, portanto, não se limita à sua estrutura formal, no entanto envolve os sentidos atribuídos à educação, os sujeitos que ela forma e os direitos que ela promove. Nesse contexto, Gomes (2205)

propõe uma abordagem que articule o conhecimento científico com os saberes produzidos por sujeitos historicamente excluídos, promovendo uma pedagogia que reconheça a pluralidade epistêmica e combatá o racismo estrutural. A esse debate se somam as contribuições de T. Silva (1999), ao afirmar que o currículo é uma construção ideológica permeada por disputas simbólicas e políticas, e de Freire (1996), cuja pedagogia crítica defende o diálogo e a valorização dos saberes populares como caminho para a emancipação. Assim, a reformulação curricular torna-se não apenas um exercício teórico, mas um compromisso ético com uma educação socialmente referenciada, inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a ideia de África que se engendra no senso comum e no imaginário brasileiro. Cunha Jr. (1997, p. 57) discutiu sobre a história da África e seus elementos para o ensino em uma publicação do Núcleo de Estudos Negros (NEN). Inicialmente ele aponta o que considera como principal problema para o ensino da História da África nas escolas. Não se refere à historiografia africana propriamente dita, mas sim “[...] com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África”.

Entre as distorções mais persistentes estava a representação da África nos livros didáticos. Cunha Jr. (1997, p. 34) argumenta que o problema não é a ausência de uma historiografia africana, mas “a permanência de uma visão eurocêntrica, simplificadora e estereotipada sobre a África e sua cultura”.

A imagem do Africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos (Cunha Jr., 1997, p. 58).

Embora Cunha Jr. (1997, p. 58) tenha identificado a persistência de uma visão eurocêntrica, simplificadora e estereotipada sobre a África e sua cultura nos livros didáticos, é necessário contextualizar essa análise historicamente. Na década de 1990, predominavam imagens que representavam o africano como “selvagem acorrentado à miséria” e a África como “terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos”, refletindo estereótipos consolidados ao longo de séculos e a exclusão de perspectivas africanas na historiografia escolar.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua incorporação ao PNLD a partir de 2010, ocorreram

mudanças significativas na representação da África e das culturas afro-brasileiras nos livros didáticos. Observa-se a inclusão de textos historicamente contextualizados, biografias de personalidades africanas e afro-brasileiras, bem como imagens que valorizam a diversidade cultural e social. Ademais, atividades pedagógicas passaram a estimular uma reflexão crítica sobre escravidão, racismo e resistência, rompendo parcialmente com as representações simplistas e estereotipadas do passado.

Exemplos concretos dessas mudanças podem ser observados em obras como: “História da África e da Cultura Afro-Brasileira” (Editora Contexto). Essa coleção didática apresenta uma abordagem aprofundada da história africana, destacando civilizações como o Império do Mali e o Reino do Congo, além de enfatizar as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira.

“Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula” (Fino Traço Editora): Organizado por Renata Felinto, esse livro reúne análises acadêmicas sobre religiosidade, musicalidade e artes vinculadas às tradições afro-brasileiras, oferecendo aos educadores recursos para trabalhar com essas temáticas em sala de aula.

“Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira: Estudos Culturais e Sambas-Enredo” (Editora Appris): Essa obra propõe uma abordagem interdisciplinar, relacionando a história da África e a cultura afro-brasileira com manifestações culturais como o samba-enredo, promovendo uma compreensão mais ampla e integrada dessas culturas.

Ainda que persistam desafios significativos — como a circulação limitada de materiais atualizados em algumas redes e a necessidade de formação continuada de professores —, os avanços demonstram que as políticas públicas podem promover mudanças graduais na percepção social e escolar da África e de seus descendentes. Assim, a crítica de Cunha Jr. permanece relevante como registro histórico das distorções, mas é igualmente importante reconhecer que houve avanços concretos na representação educativa da África e das culturas afro-brasileiras desde então.

Essa visão reducionista foi fruto de séculos de elaborações ocidentais sobre a África e que ainda estão presentes no pensamento brasileiro. Luz (1994) afirma que os povos da África, da Ásia e das Américas sofreram a ideologia de serem representados como inferiores pelos colonizadores, uma falsa representação que tinha em seu íntimo o desejo de dominar, colonizar, escravizar e subjugar o outro, diferente, considerado inferior, passível de ser conquistado e explorado.

Nesse contexto, a diferença sempre é representada e percebida como desigualdade. Essas formas de práticas sociais, representações e percepções constituem o ponto de sustentação e referência das ideologias teóricas colonialistas e neocolonialistas (Luz, 1994, p. 20).

Essas representações e discursos ainda estão presentes no imaginário do senso comum da sociedade, uma forma de inconsciente coletivo. Da mesma maneira, a educação não estaria fora disso, ela tem suas formas de representação e discursos.

Ao romper com a superficialidade presente nos PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representam um avanço significativo no combate ao racismo estrutural e na valorização das identidades negras. A transversalidade desse ensino, deve ser articulada com as experiências vividas em quilombos, terreiros, periferias urbanas e outros espaços de resistência negra. Experiências bem-sucedidas nesse campo são observadas em programas como o ProfHistória, que fortalecem o compromisso pedagógico com a equidade racial. A articulação entre práticas escolares e saberes produzidos em territórios negros é essencial para uma educação verdadeiramente antirracista.

Finalmente, como apontava Lopes (2005), em entrevista concedida à Revista Palmares, Cultura Afro-brasileira (agosto/2005), defendia o fortalecimento das relações entre África e descendentes de africanos da diáspora, como o Brasil, através do maior conhecimento e compreensão sobre a África e sua complexidade nas suas variadas manifestações culturais, sociológicas ou estéticas. Ressaltava que o ensino da História da África é muito importante para que os descendentes de africanos da diáspora possam construir e fortalecer um sentimento de pertencimento aos povos do continente africano, o que ele considerava ainda muito fraco. Quando questionado sobre como se redefinirem os conceitos de intercâmbio e de cooperação, Lopes (2005, p. 84) afirma que “o reconhecimento da contribuição histórica africana no terreno da economia levaria a um outro olhar da relação com a África”. Ele defende o conhecimento recíproco das duas realidades e a ampliação das relações pragmáticas entre continente africano e povos da diáspora. Nesse sentido, para o relacionamento com as origens do Brasil moderno, faz-se necessário combinar solidariedade com o que ele chama de interesse pragmático.

É preciso superar a visão utilitarista e limitada da presença africana na formação do Brasil. A presença africana não se restringe a contribuições materiais, mas é também civilizatória, espiritual e filosófica. Precisamos recuperar essa herança como fundamento de nossa identidade. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais não apenas normatizam uma prática educativa, mas instauram uma disputa por representações e narrativas históricas, contribuindo para a construção de um currículo decolonial e socialmente justo.

1.3. A BNCC FRENTE DA LEI 10.639/03

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada entre 2017 e 2018 para a Educação Básica, foi apresentada como uma proposta capaz de promover a equidade e a qualidade no sistema educacional brasileiro. Contudo, diferentes pesquisadores e educadores vêm apontando limites estruturais e epistemológicos desse documento, especialmente no que diz respeito ao ensino de História e à incorporação das temáticas étnico-raciais no currículo escolar.

Segundo Frigotto (2017, p. 211), a BNCC representa “um projeto pedagógico orientado pela lógica do capital, que reduz a educação à formação de mão de obra para o mercado”. Essa crítica incide sobre a centralidade que o documento confere às competências e habilidades, uma abordagem tecnicista que, embora alegue buscar o protagonismo juvenil, acaba promovendo uma padronização do conhecimento escolar. Em vez de fomentar uma formação crítica e emancipadora, o currículo proposto reforça a performatividade e o controle, características próprias das reformas educacionais inspiradas em modelos neoliberais.

A partir da análise de Sacristán (2000), comprehende-se que esse tipo de currículo, voltado para resultados mensuráveis, tende a empobrecer os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma o autor: “o currículo é sempre uma seleção de cultura, e sua forma diz muito sobre os objetivos que se pretende alcançar com a formação escolar” (Sacristán, 2000, p. 29).

A questão torna-se ainda mais delicada quando se observa como a BNCC trata a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/03 que determina o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica. Embora o documento mencione essa legislação, sua abordagem à temática étnico-racial permanece superficial, fragmentada e desprovida de transversalidade e de aprofundamento conceitual, evidenciando uma lacuna crítica entre o normativo legal e sua operacionalização na formação escolar. A análise das dez competências gerais da BNCC revela que não há referência explícita à questão racial, à promoção da equidade ou ao enfrentamento do racismo estrutural, o que expõe a invisibilidade do tema na base formativa comum e reforça a centralidade de saberes eurocêntricos como eixo estruturante da educação brasileira.

No componente curricular de História, a menção à história e cultura afro-brasileira e africana é pontual e diluída em algumas habilidades específicas, mas praticamente ausente nas demais áreas do conhecimento, comprometendo a transversalidade prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNEER). Tal

fragmentação evidencia que a temática racial não é compreendida como princípio estruturante, porém como um adendo curricular, condição que limita a possibilidade de uma educação antirracista e descolonizadora. Na prática, isso se traduz na manutenção de epistemologias coloniais que naturalizam a invisibilidade das vozes negras e a subalternidade do conhecimento produzido por grupos historicamente marginalizados.

Gomes (2012, p. 59) alerta que a diversidade cultural e racial é, muitas vezes, tratada como “um adorno do currículo, e não como um princípio estruturante da educação escolar”, sinalizando que políticas de inclusão sem articulação crítica tendem a reforçar estereótipos e narrativas simplificadas. Cavalleiro (2001) reforça que a inserção de conteúdos afro-brasileiros não pode se restringir a dimensões folclóricas ou comemorativas, devendo ser incorporada de forma crítica, contínua e sistemática, articulando-se aos conteúdos centrais das disciplinas, à formação ética e à consciência histórica dos estudantes. Carneiro (2005) denuncia o racismo institucional que permeia as escolas e enfatiza que a educação deve ser compreendida como campo de disputa política e epistêmica, capaz de questionar hierarquias sociais e reconhecer legitimamente os saberes produzidos por populações historicamente marginalizadas. Hooks (2017), nessa perspectiva, propõe uma pedagogia engajada, que considere interseccionalidades de raça, gênero e classe, promovendo práticas educativas libertadoras que desafiem as relações de poder enraizadas na escola e na sociedade.

A análise comparativa entre BNCC e DCNEER evidencia que, enquanto a legislação e as diretrizes nacionais estabelecem a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, a base curricular apresenta-se desconectada dessas intenções normativas, oferecendo apenas fragmentos disciplinares isolados, sem metodologia estruturada, avaliação consistente ou formação docente adequada. Tal descompasso implica que a implementação da Lei nº 10.639/03 se torne, muitas vezes, meramente formal, incapaz de alterar efetivamente a reprodução de desigualdades raciais e epistemológicas na escola.

Portanto, superar a superficialidade da BNCC e efetivar a Lei nº 10.639/03 exige uma reconfiguração curricular profunda que reconheça as vozes negras como produtoras legítimas de conhecimento, coloque a equidade racial no centro da formação escolar e articule transversalmente os saberes de diferentes áreas do conhecimento. Essa transformação demanda repensar conteúdos, habilidades, metodologias, processos avaliativos, formação docente e práticas pedagógicas, de modo que a educação básica se constitua como espaço de democratização epistemológica, crítica social e justiça racial, rompendo com padrões coloniais e promovendo efetivamente uma educação antirracista e descolonizadora.

Além dos problemas conceituais, há críticas ao próprio processo de elaboração da BNCC. A produção da base foi marcada por centralização e pouca transparência, o que compromete sua legitimidade democrática. A exclusão de professores da educação básica, pesquisadores e movimentos sociais do debate curricular produziu um documento descolado da realidade escolar. Essa ausência de diálogo reflete um modelo autoritário de formulação de políticas públicas, em contradição com os princípios da gestão democrática previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse contexto, a imposição de um currículo prescritivo impacta diretamente a autonomia dos professores que são cada vez mais concebidos como executores de propostas e materiais elaborados por outros, sem o devido reconhecimento de sua capacidade crítica e criativa. Isso enfraquece a possibilidade de práticas pedagógicas contextualizadas, especialmente aquelas voltadas à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras que exigem sensibilidade às especificidades locais e históricas.

Diante dessas críticas, torna-se necessário repensar os fundamentos e os objetivos da BNCC. A valorização da História da África e da cultura afro-brasileira na Educação Básica não pode ser um complemento opcional, mas sim, uma exigência política, epistemológica e pedagógica para a superação das desigualdades raciais históricas no Brasil, com a construção de uma educação democrática e de qualidade que passa, necessariamente, pela afirmação da identidade negra como parte constituinte da história do país.

Portanto, revisar criticamente a BNCC, à luz da Lei nº 10.639/03 e de uma perspectiva decolonial, é um passo fundamental para que o ensino de História cumpra sua função social de formar sujeitos históricos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de transformar a realidade.

1.4. O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prioridade dada à mensuração por meio de avaliações em larga escala desvaloriza áreas formativas como História, Filosofia e Artes, priorizando conteúdos mais facilmente quantificáveis. Na área de História, a lógica tecnicista presente na BNCC manifesta-se por meio da fragmentação das experiências de ensino e da redução da complexidade dos conteúdos históricos. Isso compromete a construção de narrativas contextualizadas e críticas, essenciais para a formação cidadã. Como aponta Bittencourt (2018), o ensino de História deve proporcionar a análise de conflitos sociais, disputas de memória e relações de poder, elementos que vão além da simples transmissão de

informações factuais. Para a autora, a disciplina possui um papel formativo indispensável e sua marginalização em um currículo orientado por competências genéricas compromete sua capacidade de articular passado e presente de maneira significativa. Ao privilegiar resultados mensuráveis e habilidades abstratas, o currículo empobrece os processos de ensino e aprendizagem, enfraquecendo o potencial da História como ferramenta de compreensão crítica da sociedade e do tempo vivido.

Nesse contexto, a abordagem da História da África na Educação Básica representa justamente o movimento oposto à fragmentação curricular: ela possibilita a construção de sentidos históricos amplos e críticos, conectando o passado ao presente de forma significativa. Ao inserir, no currículo escolar, os processos históricos africanos, em sua diversidade, complexidade e dinamicidade, rompe-se com a narrativa linear e eurocentrada que naturaliza a inferiorização de povos africanos e de seus descendentes. Mais do que um acréscimo pontual de conteúdos, trata-se de uma reestruturação epistemológica no modo de ensinar e aprender História.

Segundo Munanga (2004, p. 21), “não se pode construir uma sociedade democrática sem rever os seus fundamentos ideológicos, sem recontar a sua história de maneira plural e sem dar voz àqueles que sempre foram silenciados”. O ensino da História da África, ao promover a valorização dos saberes e das experiências africanas e afro-diaspóricas, cumpre esse papel de revisão crítica das narrativas hegemônicas. Trata-se de um caminho necessário para descolonizar o currículo e desestabilizar as hierarquias raciais que sustentam o racismo estrutural no Brasil.

Gomes (2005, p. 128) argumenta que “a história e a cultura africana e afro-brasileira precisam ser compreendidas como partes constitutivas da história da humanidade e não como meros apêndices ou curiosidades culturais”. A efetiva presença da História da África no cotidiano escolar contribui, portanto, para ampliar o repertório simbólico e cultural de todos os estudantes, oferecendo referências identitárias positivas, fortalecendo o pertencimento étnico-racial da população negra e promovendo a construção de uma cidadania crítica e plural. Além disso, a inclusão dessa temática, no currículo, favorece o enfrentamento das desigualdades raciais por meio da educação. Dessa forma, o ensino da História da África não apenas amplia o conhecimento histórico dos alunos, como também atua como estratégia de reparação histórica e promoção da equidade.

Ao propor a análise das sociedades africanas em suas múltiplas expressões — políticas, econômicas, religiosas, filosóficas e culturais — o ensino da História da África tensiona as categorias convencionais de civilização e modernidade, frequentemente centradas em

paradigmas ocidentais. Ele permite, assim, ampliar as noções de humanidade e historicidade presentes na escola, reafirmando a importância da pluralidade de vozes e experiências na construção da história.

Em síntese, ao contrário do esvaziamento de sentido promovido pela lógica das competências genéricas, a inserção efetiva da História da África no currículo se alinha a uma proposta de educação emancipadora e antirracista. Ela reafirma o papel da escola como espaço de construção de memórias plurais, de produção de novos sentidos identitários e de enfrentamento às desigualdades, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/03. Reconhecer o papel da História da África na Educação Básica é, portanto, reconhecer a urgência de uma formação crítica, ética e comprometida com a justiça social e com a valorização das identidades historicamente silenciadas.

1.5. PRODUÇÕES TEÓRICAS AFROCENTRADAS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, no Brasil, tem sido a décadas fortemente condicionado por uma matriz epistêmica eurocêntrica que, historicamente, invisibilizou as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade nacional. As produções teóricas afrocentradas e decoloniais emergem, nesse cenário, como forças disruptivas que buscam desestabilizar essa hegemonia, reposicionando os sujeitos negros como protagonistas de suas histórias e como detentores de sistemas próprios de conhecimento. Essas abordagens propõem a revisão crítica das bases epistemológicas que sustentam o currículo tradicional, questionando não apenas o “quê” se ensina, mas o “como” e o “porquê” se ensina determinada narrativa histórica.

A perspectiva Afrocentrada, conforme elaborada no Brasil por autores como Munanga (2004), opera como uma alternativa à epistemologia colonial, propondo que os sujeitos africanos e afrodescendentes sejam compreendidos a partir de suas experiências e de suas próprias referências culturais. Tal abordagem rompe com a ideia de que a África deve ser interpretada exclusivamente a partir do olhar europeu, propondo o reconhecimento das civilizações africanas como complexas, diversas e historicamente dinâmicas, com protagonismo político, intelectual e cultural. A adoção dessa perspectiva no ensino de História implica também a valorização de fontes orais, da ancestralidade, dos símbolos, valores e cosmologias negras que foram, sistematicamente, excluídos do currículo oficial.

A adoção do paradigma afrocentrado não deve ser compreendida como substituição simplista de conteúdos, todavia como transformação metodológica, política e filosófica do

processo de ensino-aprendizagem. Ele rompe com o reducionismo que apresenta os povos africanos apenas como vítimas do tráfico atlântico ou da escravização colonial. Ao contrário, restitui-lhes historicidade, agência e complexidade cultural. Isso exige que os professores conheçam e trabalhem com narrativas alternativas, fontes africanas, historiografias negras e metodologias interativas que favoreçam a escuta, o diálogo e a reconstrução identitária.

Paralelamente, a teoria decolonial oferece ferramentas para compreender como o colonialismo não terminou com a independência formal dos países colonizados, mas permanece ativo por meio da colonialidade do saber, do ser e do poder (Quijano, 2005; Mignolo, 2017). No campo educacional, isso se expressa por meio de uma estrutura curricular que reproduz as hierarquias coloniais, desqualifica os saberes subalternos e reforça uma visão única da história — aquela centrada na Europa como medida de todas as civilizações. Logo, descolonizar o ensino de História exige o rompimento com essa estrutura e a abertura para outras formas de produção e transmissão do conhecimento.

A proposta decolonial, conforme argumenta Walsh (2019), desafia a neutralidade do currículo e denuncia a normatividade que organiza o conhecimento escolar segundo critérios coloniais de valor. O desafio imposto por essa perspectiva é epistemológico e político: trata-se de reconhecer os saberes produzidos nas margens — saberes de mulheres negras, de comunidades quilombolas, de povos de terreiro, de tradições orais africanas e indígenas — como legítimos, consistentes e fundamentais à formação crítica dos sujeitos escolares.

Autores brasileiros, como Silva (1992), têm contribuído com uma crítica contundente ao modelo tradicional de ensino de História. Eles evidenciam como o apagamento da presença negra e o tratamento superficial ou estigmatizado da História da África e da cultura afro-brasileira impedem o desenvolvimento de uma educação antirracista e verdadeiramente democrática. A partir dessas leituras, torna-se evidente que o ensino de História deve ser concebido como um espaço de disputa política e epistêmica.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do programa ProfHistória, enquanto política pública de formação continuada de professores, por fomentar a produção de dissertações e materiais pedagógicos que incorporam essas abordagens críticas. A partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa, observa-se o esforço crescente de docentes da educação básica em reconstruir narrativas, elaborar sequências didáticas afrocentradas, revisar materiais didáticos e introduzir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências históricas das populações negras.

Gonzalez (2018) introduz o conceito de “amefrikanidade” como uma categoria político-cultural que propõe uma identidade negra latino-americana marcada pela interseção entre raça,

gênero e cultura. Sua perspectiva é fundamental para pensar o ensino de História como prática de enunciação política e de afirmação da identidade negra no Brasil e nas Américas. Essa abordagem interseccional amplia a compreensão da afrocentricidade, conectando-a a uma proposta pedagógica transformadora e crítica das estruturas de dominação colonial e patriarcal.

Além disso, a articulação com os conceitos de necropolítica (Mbembe, 2011) e epistemicídio (Carneiro, 2005) contribui para a compreensão das consequências sociais e pedagógicas do apagamento das populações negras nos currículos escolares. A necropolítica, ao evidenciar as formas contemporâneas de gestão da morte, ajuda a interpretar o silenciamento histórico como uma estratégia de negação da vida e da agência negra. Já o epistemicídio denuncia a exclusão sistemática dos saberes afrodescendentes como uma violência simbólica que fragiliza a identidade e o pertencimento dos estudantes negros no ambiente escolar.

Assim, as produções teóricas afrocentradas e decoloniais não apenas tensionam as epistemologias dominantes, entretanto indicam caminhos concretos para a construção de um ensino de História comprometido com a emancipação dos sujeitos, com a justiça social e com a reparação histórica dos povos negros. Mais do que uma exigência legal, esse compromisso representa uma necessidade ética diante das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. Ele exige um reposicionamento crítico dos educadores, das instituições formadoras e do Estado, para que a escola possa se tornar, de fato, um espaço de produção de outras narrativas e de outras histórias.

Por outro lado, a construção de uma educação antirracista, no Brasil, requer um processo de revisão profunda das práticas pedagógicas, da formação docente e, sobretudo, da estrutura curricular que historicamente perpetua desigualdades raciais. Esse processo se insere no contexto das lutas do movimento negro e dos marcos legais, como a Lei 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do país. No entanto, mais do que uma prescrição legal, a educação antirracista constitui um projeto pedagógico, político e ético que visa à transformação das relações raciais na sociedade e no espaço escolar.

Como previsto nas DCNS, a educação antirracista não pode se limitar à inclusão pontual de datas comemorativas ou ao ensino superficial de conteúdos sobre a escravidão, ela deve se estruturar como uma política educacional permanente, capaz de confrontar as dinâmicas do racismo estrutural e de reconfigurar as relações de poder que operam nos processos de ensino-aprendizagem. Isso implica reconhecer a escola como espaço privilegiado de disputa simbólica, onde o currículo atua como instrumento tanto de opressão quanto de resistência.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a escola reproduz não apenas conteúdos, mas valores, normas e hierarquias. O currículo não é neutro: ele expressa escolhas políticas e ideológicas sobre o que deve ser ensinado, valorizado e perpetuado. A ausência ou o tratamento estigmatizado das culturas negras e indígenas no currículo é, por isso, uma manifestação do racismo estrutural que sustenta o sistema educacional. A educação antirracista busca romper com essa lógica e promover um currículo que afirme as identidades historicamente marginalizadas.

A crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva. Embora o documento mencione a diversidade étnico-racial, ele falha em garantir a centralidade dos conteúdos afro-brasileiros e africanos, tratando-os de forma fragmentada e despolitizada. A proposta curricular da BNCC se alinha a uma concepção tecnicista e neoliberal da educação, pautada por competências e habilidades voltadas ao mercado, que reduz o espaço para discussões críticas sobre desigualdade racial, colonialismo e reparação histórica.

A descolonização do currículo, nesse contexto, aparece como uma resposta necessária e urgente. Inspirada em autores como Walsh (2019), essa proposta busca desestruturar os alicerces do saber escolar construído a partir da colonialidade. Ela propõe a valorização de epistemologias originárias, negras, periféricas e populares como formas legítimas de conhecimento, rompendo com a lógica universalista e monocultural que domina os sistemas de ensino. Trata-se de uma proposta pedagógica que desloca o foco do conteúdo para a escuta, o diálogo e a reconstrução de saberes a partir das experiências vividas por sujeitos historicamente marginalizados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao adotarem o conceito de “pluralidade cultural”, representaram um avanço parcial no reconhecimento das diferentes identidades presentes na sociedade brasileira. Contudo, tal noção, ao privilegiar uma abordagem genérica e harmonizadora, evitou enfrentar as desigualdades estruturais, diluindo a crítica ao racismo e impedindo a formulação de políticas educacionais transformadoras. Como destacam Abreu e Mattos (2008, p. 7), os PCNs construíram uma concepção multicultural inspirada em modelos externos, segundo a qual “um novo modelo, multicultural, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades formadoras da nacionalidade brasileira”, corria o risco de essencializar grupos étnico-raciais e de obscurecer as hierarquias históricas que estruturam a sociedade brasileira. Essa limitação se reforça no fato de que o discurso da pluralidade cultural nos PCNs “encobria com o silêncio [...] uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar” (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

É nesse ponto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), homologadas em 2004, se diferenciam dos PCNs. Ao contrário destes, as Diretrizes assumem de forma explícita o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira como fundamentos de uma política reparatória. Como enfatizam Abreu e Mattos (2008, p. 8), o parecer que instituiu as Diretrizes buscou “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. Tal movimento desloca o debate do campo da diversidade para o campo da diferença, entendida como construção social e histórica atravessada por relações de poder.

Nesse sentido, o contraste entre PCNs e DCNERER explicita a transição de um paradigma culturalista e conciliador, marcado por uma valorização genérica da diversidade, para um paradigma crítico e antirracista, que reconhece a centralidade do enfrentamento ao racismo na escola e na sociedade. Todavia, essa inflexão não se consolidou plenamente na formulação posterior da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o documento mencione a Lei nº 10.639/03, sua abordagem permanece superficial e desprovida de transversalidade e aprofundamento conceitual, revelando uma permanência do modelo culturalista criticado por Abreu e Mattos (2008). Em outras palavras, a BNCC retoma o vocabulário da diversidade, mas sem avançar no reconhecimento da diferença como categoria política e pedagógica, deixando em aberto o desafio de efetivar a educação das relações étnico-raciais como prática estruturante e não como adereço curricular.

Na prática, educadoras e educadores têm desenvolvido estratégias pedagógicas que buscam efetivar a descolonização do currículo e promover a equidade racial. Isso inclui a produção de materiais didáticos alternativos, a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, o uso de narrativas contra hegemônicas e o fortalecimento de projetos interdisciplinares com enfoque étnico-racial. Essas ações são visíveis, por exemplo, nos trabalhos apresentados em dissertações do ProfHistória, que evidenciam o protagonismo de professores na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o antirracismo.

O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser uma lista de conteúdo para se tornar um espaço político de reconhecimento, de afirmação e de luta. Descolonizar o currículo não é apenas um ato de justiça simbólica: é um gesto de reconstrução do projeto de educação pública, comprometido com a formação de sujeitos históricos conscientes de suas origens, de suas lutas e de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

2. O PROGRAMA PROFHISTÓRIA UNEB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O ensino de História no Brasil, sobretudo no que diz respeito à valorização das identidades negras e à superação das desigualdades raciais, têm enfrentado o desafio constante de desconstruir paradigmas eurocêntricos e de promover uma educação pautada na pluralidade étnico-racial. Essa tarefa, longe de ser meramente curricular, implica o enfrentamento de estruturas coloniais de saber que ainda orientam as práticas escolares. Autores como Mbembe (2018); Quijano (2005) argumentam que a colonialidade persiste nas formas pelas quais o conhecimento é organizado e transmitido, o que exige um esforço ativo de revisão crítica das epistemologias dominantes.

Nesse cenário, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – emerge como uma política pública estratégica de formação continuada voltada para docentes da Educação Básica, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica e contribuir para o fortalecimento do ensino de História como campo crítico, reflexivo e comprometido com os direitos humanos. Coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e aprovado pela CAPES em 2013, o ProfHistória constitui uma articulação entre universidades públicas que ofertam formação *stricto sensu* a professores em exercício. Estudiosos apontam que programas como o ProfHistória respondem à necessidade de construir pontes entre o conhecimento acadêmico e as práticas escolares, valorizando o saber docente e suas experiências de sala de aula (Ribeiro, 2017).

Além disso, o ProfHistória representa uma alternativa de valorização e fortalecimento da formação docente crítica e emancipadora, frente à precarização da formação continuada de professores no Brasil, ao possibilitar que o educador seja autor e pesquisador de sua própria prática, ampliando os horizontes críticos de sua atuação na escola pública. Em diversas unidades da federação, o programa tem promovido uma ressignificação dos conteúdos de História, com enfoque em temas silenciados, como a escravidão africana, a resistência negra e o protagonismo dos povos indígenas.

Entre os diversos eixos temáticos mobilizados pelo ProfHistória, destaca-se o compromisso com a implementação da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatória a inclusão da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas. Esta legislação representa um marco fundamental na luta pela reparação histórica e pelo reconhecimento da contribuição negra na formação da sociedade brasileira. Estudiosos indicam que o desafio posto pela lei é duplo: além de garantir a presença dos conteúdos, é necessário transformar as representações e

os discursos que sustentam a exclusão da população negra nos espaços escolares (Kilomba, 2019).

No âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o ProfHistória assume papel singular e estratégico. Trata-se de uma instituição pública com trajetória marcada pela defesa de uma educação voltada à justiça social, à equidade e ao combate ao racismo. A implantação do ProfHistória na UNEB reforça esse compromisso ao promover uma formação docente que considera as especificidades históricas e culturais da população baiana, especialmente no interior do estado, onde as desigualdades raciais e sociais se manifestam de forma mais acentuada. Nesse contexto, o programa vem contribuindo para a articulação entre história local, experiências afro-brasileiras e africanas, e a crítica às narrativas históricas hegemônicas (Quijano, 2005).

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o ProfHistória desempenha papel estratégico ao considerar as características socioculturais da Bahia, estado marcado por uma forte presença afrodescendente e por desigualdades raciais expressivas. Ademais, o ProfHistória UNEB estimula a produção acadêmica e práticas pedagógicas que questionam os currículos tradicionais, favorecendo abordagens antirracistas e decoloniais. Autores como Hooks (2017) e Carneiro (2005) ressaltam a importância de reconhecer as múltiplas vozes e saberes historicamente marginalizados, promovendo uma educação que respeite a diversidade e combatá as formas de exclusão epistêmica.

Cabe destacar que a atuação do ProfHistória UNEB também se alinha à tradição intelectual negra baiana, representada por autores, como Gonzalez (2018) e Nascimento (2016), cujas contribuições teóricas têm influenciado dissertações que visam a uma leitura contra-hegemônica da História do Brasil. Essa produção acadêmica, por vezes voltada ao estudo de comunidades quilombolas, religiosidades de matriz africana ou biografias de sujeitos negros invisibilizados, tem sido fundamental para ampliar o repertório didático-pedagógico dos professores da rede pública.

O ProfHistória UNEB tem se destacado por incorporar a temática étnico-racial como eixo estruturante de suas atividades pedagógicas e das pesquisas desenvolvidas por seus discentes. Essas produções revelam um engajamento com práticas pedagógicas inovadoras, com a crítica ao currículo tradicional e com a valorização de fontes, saberes e memórias historicamente marginalizadas. Autores que estudam a exclusão epistêmica ressaltam que o apagamento da história negra nos currículos escolares não é um acidente, mas parte de um sistema que impede que sujeitos historicamente silenciados possam contar suas próprias histórias (Kilomba, 2019; Mbembe, 2018).

Como espaço de elaboração coletiva de saberes, o ProfHistória UNEB tem contribuído para o fortalecimento de práticas docentes que tensionam o racismo estrutural e propõem abordagens decoloniais no ensino de História. Essa atuação se traduz em dissertações que tratam da História da África, da cultura afro-brasileira, da religiosidade de matriz africana, da resistência negra e da crítica ao eurocentrismo escolar. Trata-se, assim, de um esforço intelectual e pedagógico que busca resgatar as múltiplas vozes silenciadas, promovendo o respeito à diferença e a valorização da diversidade (Ribeiro, 2017).

Exemplos concretos dessas contribuições podem ser observados em pesquisas desenvolvidas por discentes do programa, como os trabalhos que investigam a presença negra na formação dos municípios baianos, as práticas de educação quilombola, os usos pedagógicos da oralidade nas comunidades tradicionais e a crítica à representação estereotipada da África nos livros didáticos. Tais estudos não apenas produzem conhecimento novo, mas também impactam diretamente a prática docente e os projetos político-pedagógicos das escolas.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições específicas do ProfHistória UNEB para a implementação da Lei 10.639/03 e para a valorização das temáticas afro-brasileiras e africanas no ensino de História. Para tanto, são discutidos os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o programa, o contexto político-pedagógico da UNEB e os trabalhos desenvolvidos por seus discentes, com destaque para aqueles que contribuem diretamente para a promoção de uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

2.1. A IMPLANTAÇÃO DO PROFHISTÓRIA/UNEB E SUA PROPOSTA FORMATIVA

Com a primeira expansão da rede ProfHistória, em 2015, que aprovou a inclusão de 18 novas instituições, entre elas a UNEB, iniciou-se, em 2016, a primeira turma do programa na universidade. Esse marco representa uma conquista significativa no campo da formação continuada de professores de História da Educação Básica na Bahia.

Integrado à rede nacional coordenada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o programa na UNEB consolidou-se como um espaço estratégico de articulação entre a produção acadêmica e a prática escolar, enfatizando a valorização da diversidade étnico-racial, a crítica aos paradigmas eurocêntricos e o compromisso com a implementação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2003; Gomes, 2005).

A proposta pedagógica do ProfHistória é organizada por meio de um currículo nacional comum, aprovado pela CAPES, que contempla disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à

reflexão crítica sobre o ensino de História. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a proposta pedagógica do ProfHistória, embora alinhada à estrutura curricular nacional definida pela CAPES, é enriquecida por uma orientação institucional comprometida com a educação antirracista e os direitos da população negra. Esse compromisso se manifesta de forma transversal, refletindo o engajamento da universidade na promoção da igualdade racial e na valorização das culturas afro-brasileira e africana. Embora o programa não conte com disciplinas obrigatórias exclusivamente dedicadas à temática afro-brasileira ou africana, apresenta uma flexibilidade curricular que permite aos discentes desenvolver projetos de pesquisa e intervenções pedagógicas voltadas para essas temáticas, articulando suas escolhas acadêmicas às demandas sociais e educacionais do contexto baiano.

As linhas de pesquisa do programa, como “Saber Históricos no Espaço Escolar”, “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” e “Saber Históricos em Diferentes Espaços de Memória” oferecem espaços propícios para investigação e desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporem questões étnico-raciais no ensino de História. A atuação docente é orientada por um compromisso com a reflexão crítica, a produção de materiais didáticos inovadores e a implementação de estratégias pedagógicas que promovam inclusão, respeito à diversidade e enfrentamento do racismo estrutural.

Esse enfoque encontra respaldo em normativas e diretrizes educacionais nacionais, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ProfHistória/UNEB formaliza essa perspectiva, detalhando objetivos, metodologias e produtos educacionais alinhados à educação antirracista.

Dessa forma, a UNEB articula a estrutura curricular nacional do ProfHistória, a legislação federal e as diretrizes institucionais para garantir que a formação de professores de História não apenas incorpore os conteúdos afro-brasileiros e africanos, mas ainda promova práticas pedagógicas críticas, reflexivas e comprometidas com a equidade racial e a valorização das identidades étnico-raciais no contexto educacional.

Essa flexibilidade é fundamental para que os mestrandos possam desenvolver projetos sintonizados com os desafios enfrentados em suas realidades escolares, permitindo a construção de uma pedagogia da presença, no sentido apontado por Kilomba (2019), que rompe com o silenciamento de saberes e vivências historicamente marginalizados. Assim, o programa se distancia de uma formação docente meramente técnica e se aproxima de uma perspectiva crítica

e emancipadora, conforme defendem Freire (1996) e Munanga (2019), ao colocar, no centro da formação, questões relacionadas às desigualdades raciais, à memória e à reparação histórica.

O estímulo à abordagem dessas temáticas ocorre, portanto, por meio das linhas de pesquisa, das orientações docentes, dos grupos de pesquisa e das escolhas temáticas feitas pelos mestrandos. Essa liberdade de escolha permite que os professores-pesquisadores investiguem contextos locais, desafios pedagógicos e práticas escolares voltadas à promoção de um ensino mais plural e crítico.

A linha “Saberes históricos no espaço escolar”, por exemplo, tem acolhido dissertações que propõem intervenções didáticas voltadas à desconstrução de estereótipos raciais e à ampliação de narrativas sobre sujeitos historicamente marginalizados. As intervenções didáticas, como parte da proposta metodológica do ProfHistória, articulam teoria e prática docente com vistas à melhoria do ensino de História, sendo geralmente testadas em sala de aula durante o curso. Essas experiências refletem o compromisso do programa com a produção de conhecimento situado e voltado à transformação da prática pedagógica. Trata-se de uma formação que entende o professor como sujeito produtor de saberes históricos e pedagógicos, capaz de reinterpretar criticamente o currículo e desenvolver metodologias comprometidas com a justiça social.

Destaca-se, também, a atuação de grupos de pesquisa vinculados ao programa, como o Grupo Firmina – Pós-colonialidade: Educação, História, Cultura e Ações Afirmativas³, que se dedica à investigação de epistemologias afrocentradas, à história da África, a culturas negras e a políticas educacionais afirmativas. Além dele, o grupo Memória da Educação na Bahia (PROMEBA), contribui com estudos sobre memória escolar, identidades negras e relações étnico-raciais na escola. Tais grupos oferecem um ambiente formativo fértil, no qual os discentes encontram apoio teórico e metodológico para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse contexto, o diálogo com autores como Mbembe (2018) e Gonzalez (2018) fortalece a crítica ao epistemicídio promovido pelas estruturas escolares tradicionais e à ausência da história dos povos africanos e afro-brasileiros nos currículos.

As dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB evidenciam o engajamento dos professores-pesquisadores com a implementação da Lei 10.639/03 e com a justiça curricular. Os trabalhos investigam, por exemplo, estratégias pedagógicas para o ensino

³ O Grupo Firmina atua desde 2019 vinculado à e ao ProfHistória, e busca a articulação entre epistemologias africanas e afro-brasileiras, práticas pedagógicas decoloniais e políticas afirmativas voltadas à população negra, com forte presença em ações de formação continuada para professores.

da História africana em contextos de vulnerabilidade social ou propõem atividades didáticas voltadas ao combate à intolerância religiosa e à valorização das religiões de matriz africana. Essas produções não apenas aplicam as diretrizes legais, mas as ressignificam, criando novos caminhos para a prática docente comprometida com a construção de um currículo decolonial e inclusivo.

Outro aspecto central da proposta formativa do programa é a realização de seminários internos, oficinas pedagógicas e eventos científicos que funcionam como espaços de compartilhamento e aprofundamento das experiências docentes. Esses encontros são parte integrante da formação, permitindo a articulação entre teoria, prática e pesquisa, além de fortalecerem a identidade coletiva do programa. O Seminário Anual do ProfHistória/UNEB, por exemplo, tem se consolidado como espaço de socialização de pesquisas comprometidas com a equidade racial e com a construção de currículos críticos e inclusivos. Nesses eventos, a troca entre discentes e docentes amplia o repertório didático-pedagógico dos participantes e contribui para a formação de redes de professores comprometidos com o ensino da História como instrumento de transformação social.

A UNEB se destaca por adotar políticas afirmativas no processo seletivo do ProfHistória, incluindo cotas raciais, conforme estabelecido nos editais e regulamentos do programa, nas políticas institucionais de ações afirmativas da universidade (UNEB, PDI ou documento institucional) e na página oficial do curso, que detalha objetivos, linhas de pesquisa e perfil dos alunos e orientadores.

Essas medidas favorecem o acesso de professores negros ao programa, ampliando a diversidade dos sujeitos formadores e formados, refletindo o compromisso institucional da UNEB com a equidade racial, presente também em seus programas de graduação e pós-graduação. Dados institucionais e relatórios de matrículas indicam que essa diversidade não é apenas quantitativa, mas qualitativa, contribuindo para a construção de epistemologias plurais e para o questionamento das hierarquias raciais historicamente presentes no campo historiográfico e educacional brasileiro.

Nesse contexto, as dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB desempenham papel central, articulando teoria e prática pedagógica para fortalecer o ensino de História Afro-Brasileira e africana, valorizar experiências negras e enfrentar o racismo institucional nas escolas públicas baianas, consolidando políticas e práticas educativas comprometidas com inclusão, representatividade e justiça social.

Por fim, a coordenação do programa, sediada no Campus I (Salvador), mantém diálogo com outros departamentos da UNEB e instituições parceiras, ampliando o alcance das ações do

mestrado e fortalecendo sua inserção no território baiano. Desde sua adesão à rede nacional, o ProfHistória/UNEB participaativamente de eventos como os Encontros Nacionais do ProfHistória e promove eventos locais sobre ensino de História da África, decolonialidade e resistências negras. Essas ações reforçam o papel do programa como espaço de formação crítica e de produção de conhecimento comprometido com os princípios da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade étnico-racial. Ao integrar pesquisa, formação docente e intervenção didática, o ProfHistória/UNEB contribui para que a escola pública se torne um espaço mais inclusivo, plural e comprometido com os direitos humanos.

Em síntese, embora a estrutura curricular do ProfHistória/UNEB não preveja disciplinas específicas sobre a temática racial, a articulação entre a proposta institucional da UNEB, a atuação dos docentes, o protagonismo dos discentes e os grupos de pesquisa tem promovido avanços significativos na efetivação da Lei 10.639/03. A experiência do programa evidencia que a implementação de uma educação antirracista exige não apenas mudanças no currículo, mas o fortalecimento de condições formativas que possibilitem aos professores refletir criticamente sobre seus contextos de atuação e produzir conhecimento comprometido com a justiça social e com a valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

2.2. AS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB EM TORNO DA LEI 10.639/03

A investigação das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB foi motivada por uma série de indagações centrais acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica, bem como sobre o papel da formação continuada de professores de História na promoção de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial. Partindo do entendimento de que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos significativos, procurou-se problematizar o modo como a legislação é efetivada na realidade escolar e de que forma os professores-pesquisadores atuam enquanto agentes de transformação pedagógica.

Entre os questionamentos norteadores desta análise, destacam-se: de que maneira os docentes conseguem incorporar, de forma sistemática e crítica, o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas? Quais são os desafios institucionais, curriculares e metodológicos que interferem na implementação da temática étnico-racial nas diferentes escolas da Bahia? Como os professores-pesquisadores articulam teoria e prática na construção de propostas pedagógicas que considerem a pluralidade cultural dos estudantes e o contexto sociocultural das comunidades escolares? De que forma os trabalhos desenvolvidos

refletem a experiência concreta do professor em sala de aula, ao mesmo tempo em que dialogam com referenciais teóricos, curriculares e normativos?

Essas indagações direcionaram a seleção das dissertações do ProfHistória/UNEB, buscando compreender o escopo das pesquisas, as escolhas temáticas e metodológicas adotadas pelos mestrandos e as estratégias pedagógicas investigadas. Procurou-se, igualmente, identificar como os trabalhos articulam elementos da legislação vigente, das diretrizes curriculares nacionais e da formação continuada de professores, considerando a complexidade do processo de implementação da Lei nº 10.639/03 nos diferentes territórios escolares baianos.

Dessa forma, a análise proposta pretende mapear o campo das dissertações sem antecipar juízos de valor ou resultados, concentrando-se na construção do objeto de estudo a partir das problemáticas levantadas pelos pesquisadores. O enfoque reside na compreensão das motivações, dos questionamentos e das indagações que orientaram a produção acadêmica, de modo a subsidiar a análise subsequente das estratégias, metodologias e abordagens adotadas pelos mestrandos no contexto do ProfHistória/UNEB.

A seleção das 17 dissertações do ProfHistória/UNEB, defendidas entre 2018 e 2024, decorre de um levantamento sistemático realizado no acervo digital do programa, incluindo registros institucionais, catálogos de teses e dissertações e bancos de dados de pós-graduação da universidade. Foram adotados como critérios de inclusão trabalhos que abordassem direta ou substancialmente a Lei nº 10.639/03, o ensino de História Afro-Brasileira e africana e/ou práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista. Descartaram-se dissertações que, embora vinculadas ao ProfHistória/UNEB, não apresentassem correlação explícita com essas temáticas ou tivessem foco exclusivo em outras áreas do ensino de História.

As 17 dissertações selecionadas correspondem a aproximadamente 25% do total de 67 dissertações defendidas no período analisado (2018–2024), refletindo a proporção de pesquisas diretamente relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto baiano.

Esses trabalhos serão apresentadas em ordem cronológica, detalhando, em cada caso, o título do trabalho, o ano de defesa, o(a) autor(a), orientador(a), linha de pesquisa, pergunta de pesquisa, objetivos da investigação, metodologia utilizada, principais resultados e a Sequência Mediadora de Aprendizagem (SMA) — um termo surgido no contexto do ProfHistória, destinado a sistematizar estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a inclusão, valorizem saberes ancestrais e integrem experiências dos estudantes — construída, além do referencial teórico. Essa sistematização permitirá evidenciar a pluralidade de abordagens, o enraizamento territorial e a contribuição prática das pesquisas para o fortalecimento de uma educação histórica antirracista na Bahia.

A primeira dissertação a ser apresentada intitula-se “Canto negro: as músicas do Bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da História e Cultura Africana no currículo escolar”, de autoria de Átila Silva Sena Guimarães, orientada pelo Prof. Drº Wilson Roberto Mattos, defendida em novembro de 2018, junto à linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão do ProfHistória/UNEB. O estudo surge a partir da inquietação: de que maneira a musicalidade do Bloco Afro Ilê Aiyê pode contribuir para o ensino de História e para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas da Bahia?

A autora busca analisar o potencial pedagógico das músicas do Ilê Aiyê, especificamente aquelas que abordam a História e Cultura Africana, como instrumentos para desconstrução de estereótipos sobre o continente africano e para promoção de práticas educativas antirracistas. A proposta está fortemente ancorada na valorização de saberes produzidos a partir da experiência diaspórica e no reconhecimento da arte como linguagem histórica.

O objetivo central da pesquisa é construir e aplicar uma Sequência Metodológica de Aprendizagem (SMA) que, a partir das letras de músicas do Ilê Aiyê, permita discutir aspectos históricos da África e da cultura afro-brasileira de forma crítica e envolvente com estudantes do ensino fundamental II. Como objetivos específicos, destacam-se: (1) desconstruir uma visão estereotipada da África; (2) incluir a história negra no currículo escolar a partir da trajetória do Ilê Aiyê; (3) promover oficinas temáticas sobre resistência negra e (4) construir um portal digital como produto educacional da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a dissertação mobiliza autores dos Estudos Culturais e Decoloniais como Hall (2006), Quijano (2005) e Gilroy (2001), além de intelectuais do campo da educação antirracista, como Munanga (2004), Cardoso (2010), A. Silva (2010) e Walsh (2019). No campo do ensino de História, destaca as contribuições de Barca (2004), Rüsen (2011) e T. Silva (2010).

A metodologia adotada é qualitativa, com análise documental das letras de 88 músicas do Ilê Aiyê (das quais 19 foram selecionadas por sua relação direta com a África), aplicação de questionários com professores e estudantes, realização de aulas-oficinas com turmas do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Pirajá da Silva, localizada no bairro da Liberdade, em Salvador — território historicamente marcado por práticas culturais afro-brasileiras.

A SMA foi organizada a partir da metodologia de aula-oficina (Barca, 2004), com o tema “Que África é essa representada pela música do Ilê Aiyê?”. As oficinas incluíram análises das letras das músicas, discussões sobre identidade étnico-racial e produção de histórias em quadrinhos (HQs) pelos estudantes, como forma de ressignificar os conteúdos aprendidos. Essa

experiência culminou na criação do portal digital Canto Negro na Diáspora, que reúne materiais pedagógicos, áudios, vídeos, as HQs produzidas e as sequências didáticas aplicadas.

Os resultados apontam que a utilização das músicas do Ilê Aiyê favoreceu uma aproximação entre os estudantes e a História da África de forma crítica e significativa. Os alunos demonstraram maior interesse, engajamento e ressignificação de suas identidades, com ênfase na valorização da ancestralidade negra. O projeto mostrou ainda que práticas pedagógicas baseadas na cultura afro-brasileira são eficazes para a implementação da Lei nº 10.639/03 e para a construção de um currículo escolar mais plural, decolonial e comprometido com a equidade racial.

Conclui-se que o trabalho de Átila Silva Sena Guimarães representa uma contribuição potente ao ensino de História, ao demonstrar como a arte afro-brasileira — em especial a musicalidade do Ilê Aiyê — pode se transformar em ferramenta epistemológica e didática de enfrentamento ao racismo e valorização das identidades negras na escola.

A segunda dissertação, intitulada “A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de História e consciência histórica”, de autoria de Eline de Oliveira Santos, orientada pela Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso, defendida em dezembro de 2018, vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A investigação se constrói partindo da seguinte problemática: de que forma o ensino de História pode contribuir para a construção da consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo uma abordagem crítica das relações hierárquicas historicamente naturalizadas na sociedade brasileira?

A partir dessa indagação, a autora propõe como objetivo principal analisar as contribuições do ensino de História na formação de uma consciência histórica sensível às interseccionalidades de raça, gênero e classe, especialmente no contexto da EJA. Busca-se evidenciar como essa modalidade de ensino pode ser um espaço fértil para a construção de um olhar crítico sobre a sociedade e, simultaneamente, um campo de valorização das trajetórias de mulheres negras.

A pesquisa foi realizada no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (BA), junto a uma turma do Eixo VI da EJA, composta majoritariamente por mulheres negras. A metodologia empregada foi qualitativa e participante, com realização de entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres negras que atuaram como colaboradoras principais da investigação. A análise de suas narrativas foi utilizada como base para a construção da dimensão pedagógica da pesquisa, materializada em três sequências didáticas, organizadas em torno dos eixos: família, escola e trabalho.

O referencial teórico do trabalho se ancora nas concepções de consciência histórica de Rüsen (2011), nos aportes da educação libertadora de Freire (1996) e nas reflexões sobre interseccionalidade de autoras, como Crenshaw (2002), Hooks (2017), Carneiro (2005), Gomes (2012), Louro (1995). A dissertação também se apoia nos estudos de Bittencourt (2018), Nadai (1993) sobre o ensino de História e suas disputas curriculares, bem como nas contribuições de autores que discutem as relações étnico-raciais na educação brasileira.

As Sequências Didáticas desenvolvidas trabalharam com textos de apoio, entrevistas, imagens e atividades que problematizam as experiências vividas pelas mulheres negras nos três eixos mencionados. A proposta buscou desconstruir os estereótipos relacionados à mulher negra, revelar sua participação histórica nos processos sociais e ampliar a capacidade crítica das estudantes ao refletirem sobre suas próprias trajetórias.

Os resultados da aplicação das sequências indicaram transformações importantes na percepção das estudantes quanto à relevância das mulheres negras na sociedade e à valorização de suas próprias identidades. A pesquisa evidenciou a necessidade de reestruturar o currículo da História escolar, integrando conteúdos que contemplem as experiências e resistências das mulheres negras, especialmente no espaço da EJA.

Conclui-se que o trabalho de Eline de Oliveira Santos representa uma colaboração significativa para o fortalecimento de uma educação histórica crítica, comprometida com os princípios da equidade e da justiça social, e alinhada à implementação da Lei nº 10.639/03. Ao inserir as vozes e vivências das mulheres negras no centro do processo educativo, a autora promove um ensino de História que rompe com a tradição androcêntrica e eurocentrada, valorizando a diversidade e a construção de identidades afirmativas no espaço escolar.

A terceira dissertação a ser exposta intitula-se “Identidades (in)visíveis: educação étnico-racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araçás-BA”, de autoria de Rosemary de Jesus Santos, orientada pela Profª Drª Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, defendida em 2018, na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. A pesquisa parte da seguinte questão: de que maneira o ensino de História pode contribuir para a valorização das identidades negras e para a desconstrução de práticas curriculares eurocentradas em uma escola pública do interior da Bahia, localizada em território quilombola?

O objetivo geral do trabalho é promover um diálogo entre o conteúdo das aulas de História e as experiências vividas pelos estudantes em suas comunidades, especialmente no Colégio Municipal de Araçás, visando romper com o silenciamento histórico da cultura afrodescendente e propor práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a identidade

negra. Como objetivos específicos, a autora buscou articular saberes escolares e não escolares, combater a lógica do currículo monocultural e desenvolver práticas didáticas que ressignificassem a presença da população negra nas narrativas históricas.

A autora se apoia em referenciais teóricos como Santos (2010), Gomes (2012), Hall (2015), Munanga (2005), Morrison (2003), Spivak (2014), Ferraço (2013) e Alves (2012), com destaque para os conceitos de ecologia de saberes, pensamento abissal, identidade, estética negra, currículo como disputa simbólica e história oral. A perspectiva adotada é crítica e decolonial, visando superar a hegemonia eurocêntrica nas práticas escolares.

A metodologia utilizada foi qualitativa e etnográfica, com foco no cotidiano escolar. O estudo baseou-se na análise das relações curriculares e nas experiências de estudantes e professores no Colégio Municipal de Araçás, localizado em uma região com várias comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Palmares. A autora investigou como os saberes das comunidades tradicionais e os conhecimentos das juventudes negras podem ser articulados com os conteúdos de História.

Como produto educacional e parte da Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA), foram criadas três propostas didáticas: uma sequência didática, um minicurso e uma aula-oficina, todos voltados para o tema da constituição da identidade negra a partir das histórias de vida e da corporeidade dos/as estudantes. Essas atividades priorizam o uso da história oral, das memórias locais e da valorização dos saberes ancestrais. A autora criou, ainda, uma página na plataforma Wix para divulgar as propostas e facilitar o acesso a professores interessados em aplicar a experiência.

Os resultados apontam que a aplicação das propostas contribuiu para a emergência de novas representações de identidade entre os estudantes e promoveu o reconhecimento da cultura negra como parte constitutiva de sua realidade. A pesquisa também revelou a importância de se considerar os saberes populares e comunitários como elementos legítimos do processo educativo.

Conclui-se que a dissertação de Rosemary de Jesus Santos representa uma importante cooperação para o ensino de História e para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Ao integrar a perspectiva da ecologia de saberes e ao valorizar os territórios negros e suas epistemologias, a autora propõe um ensino que reconhece a pluralidade de experiências e combate o epistemicídio que historicamente marcou o currículo escolar brasileiro.

A quarta dissertação, intitulada “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira”, de autoria de Silvana Reis da Silva Cerqueira, orientada pela Profª Drª Sara Oliveira Farias, defendida em agosto de

2020, está ligada à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa, que tem como foco central as implicações da Lei nº 10.639/03 no fazer docente de professoras de História atuantes no referido colégio, localizado no município de Mairi (BA), busca compreender como os saberes escolares e docentes são mobilizados na construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira.

A questão norteadora da investigação foi: como professores de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira mobilizam saberes e práticas na perspectiva da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana, em atendimento à Lei 10.639/03? A autora propôs, como objetivo principal, analisar as implicações da Lei no ensino de História, a partir da experiência formativa e docente no referido contexto escolar. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os saberes e práticas docentes desenvolvidos com base na legislação afirmativa, descrever experiências de ensino aplicadas à temática étnico-racial e elaborar um produto educacional que sistematize essas práticas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base na narrativa como suporte teórico e metodológico, valorizando a escuta das professoras participantes por meio de questionário semiestruturado, análise de projetos pedagógicos desenvolvidos e do relato de experiência da própria autora. O lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual Abelardo Moreira, e a principal ação formativa estudada foi o projeto “Heranças Africanas”, desenvolvido a partir de 2009, com a intenção de implementar práticas educativas alinhadas à Lei 10.639/03.

A fundamentação teórica mobiliza autores como Chervel (1990), Monteiro (2001, 2003), Abud (2005), Gabriel (2006) e Pinto (2014) que discutem o conceito de saber escolar, além de autoras como Gomes (2012), P. Silva (2011), Carneiro (2003) e A. Silva (2010) que refletem sobre as relações étnico-raciais na educação. A dissertação dialoga ainda com os referenciais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como produto educacional, foi elaborado um Portfólio Digital de Experiências com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, reunindo práticas pedagógicas desenvolvidas entre 2009 e 2018. O portfólio organiza ações didáticas com enfoque interdisciplinar, como sequências de aulas, oficinas temáticas e projetos interdisciplinares, buscando fornecer suporte a outros professores interessados na implementação da Lei 10.639/03.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a Lei tem provocado deslocamentos significativos nos saberes escolares, especialmente quando docentes passam a construir abordagens voltadas à ancestralidade, ao pertencimento racial e à valorização da cultura negra.

O projeto “Heranças Africanas”, em particular, revelou-se um instrumento eficaz para romper com as práticas escolares monoculturais, promovendo o protagonismo negro no currículo e contribuindo para a formação de uma consciência histórica antirracista entre os estudantes.

Conclui-se que a dissertação de Silvana Reis da Silva Cerqueira constitui uma relevante contribuição para a consolidação de práticas docentes comprometidas com a equidade racial, com a valorização da diversidade e com o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar. Ao propor um material sistematizado com base na experiência concreta de sala de aula, a autora reafirma o papel ativo do professor como produtor de conhecimento e agente de transformação social.

A quinta dissertação, intitulada “Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de História engajado na educação básica”, de autoria de Soraia Maria Ceita do Nascimento, orientada pela Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso, defendida em 2020, vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A investigação parte da seguinte inquietação: como elaborar uma proposta pedagógica para o ensino de História que esteja comprometida com a superação da lógica eurocêntrica da modernidade/colonialidade, considerando as experiências e opressões vividas por meninas negras da periferia de Salvador?

O objetivo central da dissertação é propor uma pedagogia feminista negra decolonial como fundamento para um ensino de História engajado, voltado à emancipação de sujeitos historicamente subalternizados. Como objetivos específicos, a autora propõe: (1) aprofundar o diálogo com a crítica decolonial e com o pensamento feminista negro; (2) diagnosticar sua própria prática pedagógica no ensino de História a partir dessas perspectivas; (3) desenvolver uma sequência didática baseada em princípios feministas e decoloniais, voltada para estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso, no bairro de Paripe, em Salvador (BA).

A autora fundamenta-se em um referencial teórico sólido, que articula os pensamentos de Collins (2019), Hooks (2017), Lugones (2004), Walsh (2019), Crenshaw (2002), Haraway (1995), Quijano (2005), Grosfoguel (2016), entre outros. A partir desses aportes, sugere uma pedagogia crítica que combata os efeitos epistêmicos, simbólicos e materiais da colonialidade, com foco na interseccionalidade de raça, gênero e classe.

Metodologicamente, a pesquisa é construída a partir de uma análise diagnóstica da prática pedagógica da própria autora, centrada em quatro dimensões: o planejamento das aulas, as formas de avaliação, as relações de autoridade e disciplina, a afetividade em sala de aula. Essa análise revelou a presença de elementos da lógica da modernidade/colonialidade nas

práticas cotidianas do ensino de História e fundamentou a elaboração de uma Sequência Didática inspirada na Pedagogia Feminista Decolonial.

A sequência, pensada para o ensino presencial em 2020, acabou não sendo aplicada devido à pandemia de COVID-19 e à ausência de condições de acesso remoto por parte dos estudantes. Ainda assim, constitui-se como produto educacional do trabalho e como proposta concreta para um ensino de História que incorpore a voz, a experiência e a perspectiva das meninas negras, reconhecendo suas subjetividades e narrativas como centrais na produção do conhecimento histórico.

Entre os principais resultados, destaca-se a constatação de que o ensino de História, quando baseado em uma pedagogia feminista negra decolonial, possui potencial de transformar a sala de aula em espaço de escuta, reconhecimento e resistência. A autora demonstra que repensar o currículo e as práticas pedagógicas, a partir de epistemologias subalternas, permite ressignificar o lugar de meninas negras na escola e na sociedade, promovendo uma educação emancipatória.

Conclui-se, portanto, que a dissertação de Soraia Maria Ceita do Nascimento oferece uma contribuição teórico-metodológica crucial para o ensino de História, ao propor um deslocamento radical em relação ao currículo tradicional. Sua proposta se articula diretamente com os princípios da Lei nº 10.639/03, ao promover a valorização da cultura negra e das experiências das mulheres negras como saberes legítimos e transformadores no espaço escolar.

A sexta dissertação, intitulada “A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente”, de autoria de Lidiane Souza de Oliveira, orientada pela Prof.^a Dr^a. Marilécia Oliveira Santos, defendida em junho de 2021, liga-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A investigação parte da seguinte questão: como a prática docente em História pode colaborar com a construção de uma educação que desconstrua modelos machistas e racistas, promovendo o empoderamento de meninas e mulheres negras na escola pública?

O objetivo central do trabalho é discutir as questões de gênero, raça e identidade no ensino de História, com foco especial na visibilidade das trajetórias de mulheres negras brasileiras, historicamente marginalizadas pelo currículo tradicional. Como objetivos específicos, a autora pretende: (1) refletir sobre os marcadores sociais que atravessam sua trajetória pessoal e profissional como professora de História; (2) analisar criticamente sua prática docente ao longo de 18 anos na educação básica e (3) propor ações formativas para professores de História com vistas à valorização das histórias de mulheres negras no currículo escolar.

O referencial teórico ancora-se no feminismo negro e nas teorias críticas do currículo, com destaque para autoras como Hooks (2017), Ribeiro (2017), Akotirene (2019), Louro (2016), Pedro (2005), Gomes (2012), Gonzalez (2018) e Lugones (2014). O conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002) é adotado como chave analítica para compreender as múltiplas opressões sofridas por mulheres negras que combinam racismo, sexismo e desigualdade de classe.

A metodologia baseia-se na pesquisa-ação, articulada à reflexão autobiográfica da autora sobre sua trajetória como docente, diante dos limites da realização de pesquisa empírica durante o contexto da pandemia. O campo empírico compreende sua atuação na rede estadual de ensino do município de Ribeira do Pombal, Bahia. Como dimensão prática, a autora organizou e ofereceu oficinas de formação continuada para professores de História da rede estadual com o intuito de discutir o ensino da história das mulheres negras e socializar materiais didáticos sobre o tema.

Como produto educacional, elaborou-se uma proposta formativa que inclui a realização das oficinas, com atividades baseadas em debates interseccionais, análise crítica de materiais didáticos e incentivo ao uso de fontes alternativas (biografias, memórias, literatura de autoria negra). A proposta tem como objetivo central formar professores mais conscientes e preparados para implementar uma educação antirracista e antissexista em conformidade com os princípios da Lei nº 10.639/03.

Os resultados da pesquisa revelam que o ensino da história das mulheres negras contribui significativamente para o fortalecimento da identidade dos/as estudantes negros/as, especialmente meninas, promovendo representações positivas e questionando estereótipos históricos. A autora defende que, ao reconhecer as mulheres negras como sujeitos históricos, é possível transformar a prática docente em uma ferramenta de resistência e empoderamento.

Conclui-se que a dissertação de Lidiâne Souza de Oliveira auxilia significativamente o debate sobre currículo, formação docente e equidade de gênero e raça no ensino de História. Sua proposta dialoga de forma direta com a Lei nº 10.639/03 quando procura caminhos para a superação da invisibilidade das mulheres negras nas narrativas escolares e promove uma educação transformadora e inclusiva.

A sétima dissertação, intitulada “A cor dessa escola sou eu: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de História no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020–2021)”, de autoria de Danielle Souza Santos, orientada pela Prof.^a. Dr^a. Célia Santana Silva, defendida em 2022, conecta-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte da seguinte questão: como professores de História, em diálogo com a Lei nº

10.639/03, desenvolvem práticas pedagógicas que colaboram para a construção de identidades étnico-raciais positivas e para o enfrentamento do racismo no contexto do ensino médio público baiano?

O objetivo central da investigação foi analisar as estratégias pedagógicas adotadas por docentes de História para implementar uma educação antirracista no Colégio Estadual de Barra do Pojuca, localizado no município de Camaçari (BA), território marcado por desigualdades sociais e majoritariamente frequentado por estudantes negros. Os objetivos específicos incluíram: (1) compreender as percepções dos docentes sobre as relações étnico-raciais e suas experiências escolares; (2) construir coletivamente sequências didáticas antirracistas e (3) propor diretrizes para inserção dessas práticas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A investigação se insere em uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisação e na história oral, com ênfase no trabalho coletivo entre os docentes participantes. O campo empírico foi o próprio Colégio Estadual de Barra do Pojuca, onde a autora atua como professora de História. A coleta de dados incluiu questionários diagnósticos, rodas de conversa com o grupo focal docente, análise documental do PPP da escola e construção conjunta de sequências didáticas antirracistas, organizadas por série (1º ao 3º ano do ensino médio).

Do ponto de vista teórico, o trabalho articula os conceitos de currículo decolonial, educação antirracista, consciência histórica e identidade racial, a partir dos referenciais de Gomes (2012), Almeida (2019), Cerri (2010), Barros (2013), Bittencourt (2018), Hooks (2017), entre outros. A pesquisa ancora-se, também, na perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade e espaço de construção coletiva do saber.

Como produto educacional, foram elaboradas três sequências didáticas antirracistas, desenvolvidas em encontros virtuais com os docentes durante o período da pandemia. Essas sequências abordam temas como identidade racial, racismo estrutural, protagonismo negro na história e a importância de narrativas históricas plurais. Além disso, a autora propôs a revisão do PPP da escola com a inserção de diretrizes para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03, visando consolidar uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos e a justiça racial.

Os resultados mostraram que o envolvimento dos professores na construção coletiva das práticas pedagógicas fortaleceu o engajamento com a temática e possibilitou reflexões críticas sobre o próprio fazer docente. As oficinas e sequências aplicadas promoveram maior protagonismo dos estudantes negros e ampliaram o debate sobre identidade e cidadania no cotidiano escolar.

Conclui-se que a dissertação de Danielle Souza Santos possui grande importância para o campo do ensino de História, pois sugere uma pedagogia engajada e crítica, centrada na valorização das experiências negras e na desconstrução das estruturas curriculares eurocentradas. Sua proposta se alinha de forma efetiva aos princípios da Lei nº 10.639/03, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social e de luta contra o racismo.

A oitava dissertação, intitulada ““Estamos em pleno mar: desafios e perspectivas do uso da poesia de Castro Alves no debate sobre cidadania e escravidão no ensino de História”, de autoria de José Demétrius Silva Moura, orientado pela Profª. Drª. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, defendida em setembro de 2022, associa-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. O estudo parte da problemática: quais aspectos da história da escravidão no Brasil podem ser trabalhados e aprendidos por meio da análise do poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, nas aulas de História da educação básica?

A proposta geral do autor é investigar como a poesia condoreira de Castro Alves, especialmente O Navio Negreiro, pode ser utilizada como recurso didático no ensino de História, de forma a articular as temáticas de escravidão, liberdade, cidadania e direitos humanos. A dissertação reflete sobre o papel da literatura na construção do saber histórico escolar e busca fomentar um ensino de História mais crítico, sensível e interdisciplinar.

O trabalho tem como objetivos principais: (1) analisar os limites e as potencialidades do uso de textos literários como fontes históricas na escola; (2) compreender como os estudantes do ensino médio percebem os conceitos de escravidão e cidadania e (3) elaborar uma Sequência Metodológica de Aprendizagem (SMA) baseada na análise crítica do poema O Navio Negreiro, articulada a debates contemporâneos sobre desigualdade e exclusão.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com autores como Ricoeur (1997), Certeau (2002), Albuquerque Jr. (2009), White (1992), Chalhoub (2009), Sevcenko (2003), Chartier (2017), Aristóteles (1996) e Nietzsche (2015), além de se apoiar nas reflexões pedagógicas de Freire (1996) e nos debates sobre consciência histórica, ensino de História e narrativa literária.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada em grupo focal com estudantes do ensino médio da rede pública da Região Metropolitana de Salvador. Durante o período da pandemia de COVID-19, o autor aplicou atividades remotas, analisando a percepção dos jovens sobre a escravidão e a cidadania no Brasil, partindo da leitura e interpretação do poema de Castro Alves. As atividades buscaram estabelecer conexões entre passado e presente, valorizando a escuta ativa e a reflexão crítica.

Como produto educacional, o autor elaborou um caderno de atividades pedagógicas voltado para o ensino de História, intitulado “Expandindo a sala de aula de História: atividades

para a reflexão sobre escravidão e cidadania". Esse material propõe o uso da poesia em sala de aula como fonte histórica e instrumento de construção de sentido, promovendo uma aprendizagem contextualizada e emancipadora.

Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes demonstraram interesse e engajamento ao se depararem com a poesia como ferramenta para discutir temas como racismo, desigualdade e exclusão social. A análise do poema de Castro Alves despertou nos/as alunos/as a percepção crítica sobre as permanências da escravidão na sociedade brasileira e contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência histórica voltada à cidadania ativa.

Conclui-se que a dissertação de José Demétrius Silva Moura tem um papel essencial no campo do ensino de História ao demonstrar que a literatura — especialmente a poesia engajada — pode ser um recurso didático poderoso para trabalhar temas sensíveis e estruturantes da formação cidadã. Ao articular literatura, história e direitos humanos, a pesquisa reforça o compromisso da Lei nº 10.639/03 com a construção de uma educação crítica, plural e antirracista.

A nona dissertação, intitulada “Diálogos Maria Felipa de Oliveira: memória, feminismo negro e pedagogia engajada no ensino de História”, de autoria de Marina Maia da Silva, orientada pela Profª Drª Cláudia Pons Cardoso, defendida em dezembro de 2022, une-se à linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. A pesquisa parte do problema: como as memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira, que circulam na sociedade, podem contribuir para o ensino de História comprometido com a educação das relações étnico-raciais e a problematização da subalternização da mulher negra na história?

O objetivo central da dissertação é evidenciar as contribuições da memória coletiva e das representações sobre Maria Felipa de Oliveira, heroína negra da independência da Bahia, para a valorização das mulheres negras na história e para um ensino de História que enfrente o racismo, o sexism e as estruturas curriculares eurocentradas. A autora visa, com base no feminismo negro e na pedagogia engajada, uma prática docente que subverta os silêncios do currículo tradicional e promova uma formação identitária positiva entre os/as estudantes negros/as.

A pesquisa fundamenta-se em aportes teóricos de autores como Hooks (2017), Gonzalez (2018), Carneiro (2005), Nascimento (2019), Akotirene (2019), além de Walsh (2019) e Quijano (2005), cujas contribuições da crítica decolonial e da interculturalidade crítica sustentam a perspectiva metodológica do trabalho. A categoria de interseccionalidade é mobilizada como chave interpretativa para compreender as múltiplas opressões que incidem sobre a mulher negra na história e na educação.

A metodologia é qualitativa e explora fontes diversas: memórias populares da Ilha de Itaparica reunidas por Farias (2010), representações sociais, narrativas escolares e materiais didáticos. A autora também realiza uma análise crítica das ausências e silenciamentos sobre Maria Felipa nos livros didáticos de História e nos espaços oficiais de memória.

Como produto educacional, Marina Maia produz um *e-book* pedagógico, estruturado a partir de caminhadas de aprendizagem com e a partir de Maria Felipa, que propõe atividades voltadas ao 2º ano do ensino médio. A solução didático-pedagógica articula memórias locais, debate sobre identidade negra, crítica à narrativa oficial da independência do Brasil e reflexões sobre o papel das mulheres negras na história.

Entre os principais resultados da pesquisa, destacam-se a valorização das representações insurgentes de Maria Felipa como elemento formador da identidade negra, a sensibilização dos estudantes quanto à construção de narrativas históricas contra-hegemônicas e a proposição de um ensino de História que assuma compromisso ético com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades.

Conclui-se que a dissertação de Marina Maia da Silva constitui uma contribuição relevante para a efetivação da Lei nº 10.639/03, porque oferece uma prática pedagógica fundamentada no diálogo com as epistemologias negras, no reconhecimento das memórias silenciadas e na construção de um ensino de História engajado, interseccional e decolonial.

A décima dissertação, intitulada “MINHA (RE)EXISTÊNCIA É VOZ! Ensino de história e escrevivências de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance Um defeito de cor”, de autoria de Deise Karla Santana Pinho, orientada pela Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso, defendida em dezembro de 2022, relaciona-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte da seguinte indagação: de que forma a “voz histórica” da personagem Kehinde, protagonista do romance de Ana Maria Gonçalves, pode contribuir para ampliar o pensamento histórico, fortalecer identidades raciais e combater o racismo na educação básica?

O objetivo central do trabalho é evidenciar o protagonismo histórico de mulheres negras escravizadas por meio da narrativa da personagem literária Kehinde, articulando escrita literária, pensamento histórico e práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas. A autora investe na literatura de autoria negra e feminina como ferramenta de ensino de História e, com base nisso, constrói uma Sequência Metodológica de Aprendizagem (SMA) composta por quatro oficinas pedagógicas voltadas para estudantes do ensino médio.

A dissertação fundamenta-se no pensamento feminista negro, com destaque para as autoras Davis (2016), Kilomba (2019), Gonzalez (2018), Collins (2019) e Hooks (2017).

Também se apoia no conceito de escrevivência de Evaristo (2017), compreendido tanto como estratégia epistemológica quanto como prática pedagógica. A pesquisa reconhece a escravidão como um tema sensível e um passado vivo Alberti (2016); Pereira e Seffner (2018); Pereira e Paim (2018), exigindo abordagens que dialoguem com afetos, subjetividades e identidades.

Metodologicamente, o trabalho divide-se em três etapas: Análise teórico-literária do romance *Um defeito de cor*, com foco na construção da personagem Kehinde; aplicação de questionário diagnóstico a estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio para levantamento de ideias prévias sobre escravidão e leitura; desenvolvimento e análise de quatro oficinas pedagógicas, com os seguintes eixos temáticos: Oficina 1: Meu nome é... (nome próprio e identidade); oficina 2: Quando me olho no espelho (autoimagem de mulheres negras); oficina 3: Pelo meu direito de trabalhar (mundo do trabalho); oficina 4: De Mãe (maternidade negra e resistência).

As atividades foram realizadas no Colégio Estadual Georgina de Mello Erisman, em Feira de Santana (BA), dando origem ao caderno pedagógico “*Minha (Re) Existência é Voz!*”, que compõe o produto educacional da dissertação. O material reúne os roteiros das oficinas, sugestões de leitura, dinâmicas e propostas de atividades, sendo pensado como instrumento formativo para professoras e professores da educação básica.

Os resultados evidenciaram o impacto positivo das oficinas na formação da consciência histórica dos/as estudantes, na valorização das trajetórias negras e na desconstrução de estereótipos sobre as mulheres negras escravizadas. A pesquisa revelou, também, que a literatura de autoria negra possibilita práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e politizadas, promovendo o engajamento dos estudantes com as histórias silenciadas e com suas próprias experiências.

Conclui-se que a dissertação de Deise Karla Santana Pinho representa um aporte expressivo ao ensino de História, ao articular literatura, identidade e resistência negra de forma potente e transformadora. Sua proposta está profundamente alinhada à Lei nº 10.639/03, por reafirmar a urgência de práticas pedagógicas que valorizem vozes historicamente marginalizadas e promovam uma educação comprometida com a justiça racial e social.

A décima primeira dissertação, intitulada “*De Quingoma a Thá-Fene: ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/BA*”, de autoria de Gilma Conceição de Souza, orientada pela Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso, defendida em 2022, vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte da seguinte questão: como a história da localidade de Quingoma pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais na Escola

Municipal de Vida Nova, contribuindo para a valorização da cultura e dos saberes de comunidades quilombolas e indígenas?

O objetivo geral da investigação consiste em analisar a execução da Lei nº 10.639/03 na Escola Municipal de Vida Nova (EMVN), em Lauro de Freitas (BA), explorando o uso da história local — especialmente da comunidade quilombola de Quingoma — como potencial ferramenta pedagógica para promover uma educação antirracista. Como objetivos específicos, a autora busca examinar a implementação da nova organização curricular municipal, analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, identificar as práticas docentes relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais e construir uma solução pedagógica que integrasse os saberes da comunidade ao cotidiano escolar.

A fundamentação teórica do trabalho se apoia nos conceitos de educação antirracista, currículo decolonial e história local, a partir de autores como Gomes (2012), Munanga (2005), Walsh (2019), Santos (2010), T. Silva (2010), A. Silva (2010), P. Silva (2020), Barros (2007). O estudo é guiado por uma abordagem qualitativa e dialógica, com forte dimensão autorreflexiva, dado o envolvimento direto da pesquisadora como docente da escola investigada.

A metodologia reuniu: análise documental (PPP da escola, legislações educacionais, plano curricular do município), aplicação de questionários online com docentes e equipe gestora do 7º ano da EMVN, entrevista semiestruturada com liderança quilombola de Quingoma, e pesquisa de campo na comunidade. A investigação revelou uma ausência sistemática da história local no currículo escolar, bem como lacunas na efetiva implementação da Lei nº 10.639/03, sobretudo pela ausência de apoio institucional da gestão municipal.

Como produto educacional, a autora criou um *e-book* pedagógico com o título provisório “Histórias do Quingoma: uma proposta de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na EMVN”. O material reúne histórias da comunidade, sugestões de atividades interdisciplinares, indicações de leitura e orientações para visitas pedagógicas ao território quilombola. A proposta busca articular o currículo formal ao currículo invisível, valorizando os saberes tradicionais da comunidade e promovendo a aproximação entre escola e território.

Os principais resultados da pesquisa sinalizam que a história e a cultura das comunidades tradicionais, embora reconhecidas como importantes por docentes e gestores, ainda são pouco exploradas na prática pedagógica cotidiana. O trabalho evidenciou que a valorização da história local — especialmente das comunidades negras e indígenas — é uma

via potente para o fortalecimento de identidades, para o reconhecimento de pertencimentos e para a construção de um ensino de História antirracista e decolonial.

Conclui-se que a dissertação de Gilma Conceição de Souza representa uma valiosa contribuição ao debate sobre currículo, identidade e relações étnico-raciais, visto que propõe uma prática pedagógica situada, crítica e sensível às epistemologias dos povos tradicionais. Sua proposta se alinha de forma direta aos objetivos da Lei nº 10.639/03, promovendo o reconhecimento e a valorização da história viva presente no território de Lauro de Freitas.

A décima segunda dissertação, intitulada “Deixe que eu conto minha história: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de História”, de autoria de Luciana Moreira Costa, orientada pela Prof.^a Dr^a. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, defendida em 2022, vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte da seguinte indagação: como ensinar História na perspectiva das relações étnico-raciais a partir das memórias do bairro Arenoso, periferia de Salvador, ressignificando a história local?

O objetivo geral do estudo é investigar o ensino de História com foco nas relações étnico-raciais, utilizando as memórias e narrativas da comunidade do Arenoso como estratégia de valorização da identidade negra e de enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Como objetivos específicos, salientam-se: refletir sobre a legislação antirracista no Brasil, analisar o ensino de História a partir da história local, reescrever narrativas contra-hegemônicas sobre o bairro e construir uma proposta pedagógica com protagonismo estudantil.

A dissertação fundamenta-se em perspectivas decoloniais, interculturais e feministas negras, com apoio teórico em autoras e autores como Gomes (2005), Hooks (2017), Freire (1996), Bittencourt (2018), Hall (2006), Pollak (1989), Santos (2015), Walsh (2019), entre outros. A pesquisa mobiliza os conceitos de memória, história local, identidade, racismo estrutural, epistemologias do sul, e pedagogia da escuta e da participação.

A metodologia adotada é qualitativa colaborativa, com ênfase na pesquisa participante, envolvendo estudantes do turno noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizado no bairro do Arenoso. As atividades foram organizadas em oficinas pedagógicas e entrevistas, resultando na produção de narrativas contra-hegemônicas sobre o bairro.

Como produto educacional, a autora criou uma conta no Instagram para divulgar os resultados da pesquisa e valorizar os saberes produzidos coletivamente. A proposta substituiu o plano inicial de um livro paradidático, devido às limitações impostas pela pandemia. O uso da rede social permitiu que os estudantes compartilhassem suas produções (textos, vídeos,

imagens), ampliando a circulação das memórias do bairro e promovendo o pertencimento identitário.

Entre os principais resultados, destaca-se o fortalecimento da autoestima dos estudantes ao se reconhecerem como sujeitos históricos ativos na construção de sua comunidade. As oficinas estimularam a escuta, o diálogo, a produção de conhecimento com base nas experiências vividas e a reconstrução da história local a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial.

Conclui-se que a dissertação de Luciana Moreira Costa oferece um apoio relevante para o ensino de História, uma vez que articula práticas pedagógicas que reconhecem a historicidade das periferias urbanas, das juventudes negras e das comunidades estigmatizadas. A proposta se insere diretamente nos objetivos da Lei nº 10.639/03, promovendo a escuta de vozes silenciadas e a valorização das memórias e resistências negras nos territórios periféricos.

A décima terceira dissertação, intitulada “Ensino de História, gênero e raça: a história da construção do bairro do Papagaio contada por mulheres pretas (Feira de Santana–BA)”, de autoria de Kleidiane Santiago de Santana, orientada pela Prof.^a Dr^a. Marilécia Oliveira Santos, defendida em 2024, conecta-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte do seguinte questionamento: de que maneira o ensino de História pode contribuir com a construção de projetos educativos democráticos, antirracistas e emancipatórios na escola onde atua a autora, a partir da valorização da história de mulheres negras da comunidade?

A proposta da autora consiste em investigar e valorizar as memórias de mulheres pretas que participaram da formação do bairro Papagaio, em Feira de Santana (BA), território onde reside a maior parte dos estudantes do Colégio Estadual Teotônio Vilela, em que ela leciona. O objetivo é utilizar essas memórias como recurso didático para o ensino de História, contribuindo para o combate às opressões de raça e gênero e promovendo o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados.

Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se em autoras e autores como Davis (2016), Ribeiro (2018), Crenshaw (2002), Hooks (2017), Louro (2016), Scott (1995), Grossi (1998), entre outros, com destaque para os conceitos de interseccionalidade, patriarcado, história oral, memória e currículo crítico e emancipador. A autora articula as reflexões do feminismo negro à prática docente, reconhecendo o papel ativo da escola na construção (ou negação) de identidades.

A metodologia, de natureza qualitativa e colaborativa, engloba os/as estudantes do 3º ano do ensino médio vespertino. A proposta central foi desenvolver um processo de escuta, investigação e produção de narrativas, no qual os próprios estudantes atuaram como

pesquisadores/as do bairro onde vivem. Foram realizadas entrevistas com quatro mulheres negras fundadoras do bairro — Dona Vanda, Dona Teresa, Dona Rose e Samara — cujos relatos foram documentados e discutidos em rodas de conversa e atividades pedagógicas conduzidas pela professora.

Como produto educacional, a autora produziu um material didático impresso contendo os relatos, fotos e impressões dos/as estudantes, a ser utilizado em sala, nas aulas de História e em outras disciplinas. O material visa fortalecer a identidade local e racial dos/as discentes, promover o sentimento de pertencimento e incentivar o protagonismo juvenil e feminino negro.

Os resultados indicam que a construção da história do bairro contada por mulheres negras ampliou a consciência crítica dos/as estudantes sobre racismo, machismo e desigualdade social. O processo pedagógico também contribuiu para que os/as alunos/as reconhecessem suas comunidades como espaços legítimos de saber histórico, bem como para que as mulheres entrevistadas se vissem valorizadas como sujeitos históricos centrais.

Conclui-se que a dissertação de Kleidiane Santiago de Santana auxilia, de forma expressiva, o ensino de História, pois propõe um modelo de educação antirracista, emancipadora e baseada em experiências e memórias locais. A pesquisa reforça os princípios da Lei nº 10.639/03, ao integrar currículo, território e identidade negra feminina, rompendo com a lógica do silenciamento e promovendo uma prática docente comprometida com justiça social.

A décima quarta dissertação, intitulada “A terra morena na verdade é negra! Ensino de História, a implementação da Lei 10.639/03 e suas reformulações na rede municipal de Nazaré-BA”, de autoria de Ana Paula de Oliveira, orientada pela Prof.^a Dr^a. Antonieta Miguel e coorientação da Prof^a Dr^a. Mille Caroline R. Fernandes, defendida em 2024, vincula-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa parte da seguinte pergunta: de que maneira o componente curricular História da Cultura Afro, Cigana e Indígena (HCACI) constitui uma ferramenta para a construção de uma educação antirracista nas escolas públicas de Nazaré-BA?

O objetivo central da dissertação é compreender como o HCACI, criado pelo município como alternativa à implementação da Lei nº 10.639/03, contribui (ou não) para o enfrentamento do racismo e a valorização das culturas negras, indígenas e ciganas nas escolas de ensino fundamental II. Os objetivos específicos incluem: (1) historicizar a criação do componente curricular História da África no município de Nazaré e sua posterior reformulação para HCACI; (2) analisar como as mudanças no currículo impactaram as práticas docentes; (3) identificar os saberes que fundamentam essas práticas e (4) propor a elaboração de um caderno de apoio pedagógico para o 6º ano.

Do ponto de vista teórico, o estudo baseia-se em autoras/es como Gomes (2017), Arroyo (2013), T. Silva (2010), Walsh (2019), Fernandes (2015), Costa e Torres (2018) e Grosfoguel (2016), além de dialogar com os princípios da epistemologia decolonial e da educação das relações étnico-raciais. O trabalho discute conceitos como currículo, colonialidade, representação, identidade, educação antirracista e descolonização do conhecimento.

A metodologia traz uma abordagem qualitativa, com análise documental (PPP, orientador curricular, planos de curso, legislação municipal) e entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam HCACI nas escolas públicas municipais. A autora organizou as entrevistas a partir de duas categorias de professores: (1) com formação em História e experiência com o componente e (2) sem formação específica na área, mas que assumem a disciplina por arranjos institucionais. Essa categorização permitiu compreender diferentes perspectivas, desafios e estratégias docentes.

Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se a iniciativa inovadora do município em criar um componente específico para cumprimento da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, como também as limitações estruturais e pedagógicas que impedem sua efetiva consolidação. A falta de formação continuada, a escassez de material didático, o tempo reduzido de carga horária (1 aula semanal) e a baixa articulação entre os componentes curriculares são apontados como entraves importantes.

Como produto educacional, a autora elaborou um Caderno de Apoio Pedagógico para professores/as do 6º ano, contendo sugestões de atividades, referências visuais, trechos literários, propostas interdisciplinares e sequências didáticas contextualizadas. O material é apresentado como uma ferramenta prática de suporte aos docentes, especialmente àqueles que não possuem formação específica na temática.

Conclui-se que a dissertação de Ana Paula de Oliveira favorece, de maneira substancial, à efetivação da Lei nº 10.639/03, por oferecer um estudo crítico e contextualizado sobre a experiência curricular do município de Nazaré. A pesquisa valoriza a criação institucional de um espaço pedagógico voltado às temáticas étnico-raciais, porém alerta para a urgência de investimentos em formação docente, apoio institucional e materiais pedagógicos, reafirmando o currículo como território de disputa e a escola como espaço estratégico no combate ao racismo estrutural.

A décima quinta dissertação, intitulada “Meu caro, Ubuntu, ‘Tudo que nós tem é nós!’: uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-BA”, de autoria de Emerson do Rosário Monteiro, orientado por Prof.^a Dr.^a Antonieta Miguel, defendida em setembro de 2024, relaciona-se à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar.

A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: em que medida a criação e a vivência do grupo de estudos “Ubuntu” configura-se como uma metodologia de ensino transgressora e antirracista no contexto do Ensino Médio na cidade de Cachoeira (BA)?

A dissertação tem como objetivo analisar o processo de formação e atuação do Grupo de Estudos Ubuntu, idealizado e conduzido pelo autor no Colégio Simonton, localizado no Recôncavo baiano. O grupo voltava-se à promoção das relações étnico-raciais no Ensino de História, com foco em identidade, representatividade, combate ao racismo e valorização das culturas afro-brasileira e africana.

A abordagem teórico-metodológica empregada é decolonial e qualitativa, inspirada na pedagogia da escrevivência de Evaristo (2017), nas reflexões de Hooks (2017), Almeida (2019), Gomes (2012), Kilomba (2019), N. Souza (2021), Fanon (2020), entre outros. A pesquisa parte da escuta e análise de cartas produzidas por estudantes negros e negras, integrantes do grupo, em que compartilham experiências de racismo, resistência, construção identitária e pertencimento.

A dissertação propõe uma quebra da estrutura clássica de textos acadêmicos, dando protagonismo à narrativa estudantil logo no início do trabalho. As “escrevivências” — conceito ampliado pelo autor a partir de Evaristo — funcionam como eixo central para a compreensão do impacto pedagógico do Ubuntu, revelando um processo de aquilombamento, cura, reflexão e resistência negra dentro da escola.

O grupo Ubuntu desenvolveu atividades formativas a partir de cinco temas principais, estruturados como eixos analíticos das escrevivências: E isso é racismo? E quem você é? E esse não é meu axé? E desde quando você me representa? Vários tons? Como é isso? Os relatos dos/as estudantes revelam experiências marcadas por racismo estrutural, colorismo, silenciamento, baixa autoestima e exclusão — mas também processos de despertar da consciência crítica, fortalecimento da identidade negra e protagonismo coletivo.

Como produto educacional, Emerson Monteiro apresenta a metodologia Ubuntu como estratégia replicável em outras escolas, sustentada por três pilares: aquilombamento, diálogo afetivo e escrevivência coletiva. Essa proposta visa fomentar ambientes escolares que acolham, escutem e valorizem a vivência negra como base para a construção do conhecimento histórico.

Os resultados demonstram que o Ubuntu não apenas contribuiu para ampliar a consciência histórica e racial dos/as estudantes, como também transformou a prática docente ao articular afetividade, crítica social e empoderamento de jovens negros/as no ambiente escolar. O grupo funcionou como espaço de cura e resistência, em que as vozes silenciadas puderam ecoar com dignidade e potência.

Conclui-se que a dissertação de Emerson Monteiro disponibiliza uma inovação no campo do ensino de História, porque propõe uma metodologia antirracista, afetiva e decolonial, com base nas vivências dos próprios sujeitos da escola. Sua proposta está fortemente comprometida com os princípios da Lei nº 10.639/03, reafirmando o papel da educação pública como espaço de liberação, justiça racial e transformação social.

A décima sexta dissertação que se intitula “Vozes transgressoras de mulheres negras professoras: entre memórias e histórias de experiências de mulheres negras no ensino de História em Camaçari-BA”, de autoria de Ana Paula Pinto Pithon, orientada pela Prof.^a Dr.^a Célia Santana Silva, defendida em 2024, segue a linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A pesquisa traz o seguinte problema: como as memórias e experiências de mulheres negras que lecionam História na rede pública de Camaçari-BA podem contribuir para práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais no ensino de História?

O objetivo principal do trabalho é reconhecer e valorizar as experiências de mulheres negras professoras de História, denominadas pela autora como “mulheres negras professoras”, por meio da análise de suas memórias de vida-docência, na perspectiva da interseccionalidade. Trata-se de uma proposta de ensino de História insurgente, que rompe com a hegemonia eurocêntrica, destacando o protagonismo docente feminino negro como fonte de saber histórico e transformação educacional.

A fundamentação teórica da pesquisa transpassa pelo feminismo negro decolonial, com destaque para autoras como Hooks (2017), Gonzalez (2018), Collins (2019), Davis (2016), Evaristo (2017), Walsh (2019) e Gomes (2001). A dissertação propõe o conceito próprio de “mulheres negras professoras” como categoria de análise e prática pedagógica, construída na confluência entre raça, gênero, classe e profissão, articulando o pessoal e o político, o autobiográfico e o coletivo.

A metodologia utilizada é autoral, qualitativa e participativa, embasada em duas estratégias principais:

- Encontros Preciosos: encontros afetivo-pedagógicos com outras professoras negras de História da rede pública de Camaçari, com entrega simbólica de bonecas Abayomi como convite ao diálogo;
- Giros de Prosa: momentos de escuta e partilha das memórias dessas docentes, registradas por meio de diários reflexivos e da escrevivência como ferramenta epistemológica.

A autora dialoga, ainda, com sua própria trajetória como professora, sindicalista, mãe e militante negra, propondo uma escrita comprometida com a transformação social e educacional.

Suas vivências são entrelaçadas com as de outras três mulheres negras professoras (Nilzete Cardoso, Carol Nascimento e Kota Payayá), formando uma rede de resistência e criação de saberes no ensino de História.

Como produto educacional, é apresentado um Diário Reflexivo de Transgressões no Ensino de História que articula memórias pessoais, práticas pedagógicas e propostas curriculares para uma educação antirracista, engajada e libertadora. O material é pensado como instrumento de formação continuada, destinado a professoras/es da educação básica que desejem transformar suas práticas a partir da escuta e valorização das narrativas negras docentes.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o conhecimento histórico produzido por mulheres negras professoras é uma potente forma de insurgência e reinvenção curricular, sendo essencial para a construção de um ensino de História que reconheça as múltiplas humanidades. As escrevivências compartilhadas revelam enfrentamentos cotidianos ao racismo institucional e à invisibilidade de suas contribuições na escola pública.

Conclui-se que a dissertação de Ana Paula Pinto Pithon é uma poderosa afirmação de que as trajetórias de mulheres negras na docência não são apenas resistência, mas também produção ativa de conhecimento histórico e curricular. Sua proposta se insere de forma plena nos objetivos da Lei nº 10.639/03, visto que fortalece o compromisso com uma educação antirracista, crítica, decolonial e afetiva, a partir dos saberes de quem vivencia o chão da escola.

A décima sétima dissertação, intitulada “Nós, mulheres negras, na história de Conceição da Feira: para decolonizar o currículo de História e assegurar a Lei 10.639/2003”, de autoria de Ana Maria Pereira Castelo, orientada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Pons Cardoso, defendida em novembro de 2024, articula-se com a linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. A investigação apresenta a seguinte problemática: a escrita e disseminação da história das mulheres negras em Conceição da Feira contribui para a implementação da Lei 10.639/2003 e para o fortalecimento de uma educação antirracista no currículo escolar?

O objetivo central do estudo é apresentar a história e as mobilizações políticas, sociais e culturais das mulheres negras de Conceição da Feira (BA) como contribuição fundamental para a efetivação da Lei 10.639/2003, apostando na valorização das histórias locais como instrumento de combate ao racismo e de construção de uma educação decolonial e comprometida com a justiça social.

A dissertação está ancorada em referenciais teóricos decoloniais, feministas negros e da educação antirracista, com base em autoras/es como Evaristo (2017), Carneiro (2005), Collins (2019), Kilomba (2019), Hooks (2017), Gomes (2012), Davis (2016), Walsh (2019), Quijano

(2005), entre outros. A autora mobiliza os conceitos de escrevivência, interseccionalidade, interculturalidade crítica e história oral como fundamentos para sua proposta metodológica e pedagógica.

A metodologia de cunho qualitativo apoia-se na História Oral para reconstruir as trajetórias de mulheres negras que se destacaram em Conceição da Feira, nos campos da educação, religiosidade de matriz africana, capoeira e políticas públicas. As principais entrevistadas foram: Dona Menininha, sacerdotisa do candomblé; Tia Chinha, idealizadora do Mutirão da Solidariedade; Mestra Nzinga, primeira mestra de capoeira do município. As entrevistas foram realizadas com apoio ético e metodológico, resultando em registros que recuperam memórias esquecidas ou marginalizadas pela história oficial. A autora também realiza uma análise crítica da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, onde atua como docente.

Como produto educacional, Ana Castelo sugere a criação de uma Plataforma Digital de Educação Antirracista, que disponibiliza: O *e-book* “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”, contendo as narrativas das entrevistadas; um glossário antirracista; recursos pedagógicos para uso em sala de aula; propostas de atividades e sequências didáticas voltadas ao Ensino Médio. Essa plataforma visa fomentar o letramento racial, promover a inserção efetiva da história das mulheres negras no currículo escolar e apoiar os/as docentes na construção de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural.

Entre os principais resultados da pesquisa, destaca-se o fortalecimento da identidade negra entre estudantes e professores, a valorização das trajetórias femininas negras locais como patrimônio histórico e a consolidação de um currículo escolar mais crítico, inclusivo e representativo. A autora enfatiza que a história local, quando lida pela perspectiva de mulheres negras, rompe com o eurocentrismo e transforma a escola em espaço de resistência e reexistência.

Conclui-se que a dissertação de Ana Maria Pereira Castelo é um exemplo robusto de como a prática docente aliada à militância política e à escuta sensível das histórias silenciadas pode operar uma verdadeira insurgência epistêmica no ensino de História. Sua proposta se articula com os fundamentos da Lei nº 10.639/2003, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero e cultural no ambiente escolar baiano.

As dissertações analisadas, neste capítulo, constituem um conjunto plural de investigações desenvolvidas por professores e professoras do ProfHistória/UNEB, em diferentes territórios baianos, entre os anos de 2018 e 2024. Esses estudos expõem, de forma concreta, como a formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* pode auxiliar, de

maneira decisiva, para a implementação da Lei nº 10.639/03, promovendo o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma crítica, situada e comprometida com a justiça social.

A maioria dos trabalhos tem como foco a visibilidade das histórias silenciadas, especialmente de mulheres negras, comunidades quilombolas e territórios periféricos. Esse movimento evidencia a tentativa de reconstruir o ensino de História a partir de epistemologias negras, feministas e decoloniais. Exemplos significativos são os estudos de Pinho (2022) que utiliza o conceito de escrevivência para articular literatura e memória, e de Santana (2024) que valoriza a história oral das mulheres do bairro Papagaio. Essas iniciativas indicam que o ensino de História pode ser uma ferramenta potente de reconhecimento e reparação histórica.

As metodologias empregadas revelam um forte compromisso com a pesquisa qualitativa, incluindo estratégias como entrevistas, oficinas pedagógicas, rodas de conversa, escrevivências, história oral e análise documental. Isso ilustra um esforço de aproximação entre pesquisa e prática docente, com ênfase em narrativas locais e protagonismo discente. Destaca-se, por exemplo, o uso das oficinas temáticas com base no romance “Um defeito de cor Pinho” (2022), bem como a construção colaborativa de material didático a partir de territórios como Quingoma, Souza (2022) e Arenoso Costa (2022).

Muitas pesquisas abordam a formação inicial e continuada como condição estruturante para a implementação da Lei 10.639/03, como em Oliveira (2021) e Pithon (2024). Outras analisam diretamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou o currículo, como no caso de Santos (2022) e Oliveira (2024), evidenciando os entraves institucionais que ainda persistem. A crítica à ausência de respaldo institucional para disciplinas como História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a efetividade da lei no plano curricular.

Os produtos educacionais gerados (cadernos didáticos, portfólios, plataformas digitais, oficinas e metodologias críticas) expressam uma ampla variedade de propostas diretamente aplicáveis à sala de aula. Muitos deles foram aplicados e avaliados, mostrando resultados concretos no engajamento dos estudantes e na reconfiguração de práticas docentes. A diversidade dos produtos aponta para o compromisso com uma educação antirracista situada, comprometida com a transformação da realidade escolar e social.

O exame das 17 dissertações desenvolvidas no ProfHistória/UNEB entre 2018 e 2024 permite afirmar que há, no interior do programa, uma produção intelectual vigorosa e comprometida com os princípios da Lei 10.639/03. As pesquisas revelam-se não somente como instrumentos de reflexão, mas como intervenções diretas no cotidiano escolar, contribuindo

para a superação de silenciamentos históricos e a valorização da cultura negra e africana no ensino de História.

Essas análises apontam que a efetividade da Lei exige mais do que sua normatização: ela demanda formação docente crítica, apoio institucional, engajamento curricular e ações pedagógicas concretas. É nesse contexto que as dissertações do ProfHistória/UNEB se destacam como experiências teórico-práticas transformadoras ao promoverem o diálogo entre saber acadêmico, experiências locais e práticas educativas insurgentes.

Ao integrar literatura, memória, história oral, arte e práticas colaborativas, os(as) autores(as) dessas pesquisas propõem caminhos inovadores para uma educação histórica antirracista, feminista e decolonial. Nesse sentido, o ProfHistória/UNEB não apenas colabora para a implementação da Lei 10.639/03, mas também se configura como um importante espaço de produção de epistemologias do sul que desafiam as estruturas tradicionais da educação e apontam para a construção de um currículo mais justo, plural e emancipador.

A leitura transversal das dissertações realça uma forte convergência temática em torno da valorização das identidades negras, da crítica aos currículos eurocentrados e da busca por práticas pedagógicas efetivamente antirracistas. A partir dessa base comum, é possível identificar linhas de força, desdobramentos metodológicos variados e implicações para a formação docente e a prática escolar. A próxima seção se ocupará de realizar essa análise de corte transversal em todos os trabalhos detalhados acima.

3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS NO PROFHISTÓRIA UNEB

Dando continuidade à análise apresentada no capítulo anterior, que sistematizou individualmente às 17 dissertações desenvolvidas no ProfHistória/UNEB entre os anos de 2018 e 2024, esta seção se propõe a construir uma leitura ampliada e comparativa dessas produções. O objetivo é evidenciar, de forma articulada, os principais enfoques teóricos, metodológicos e pedagógicos que emergem das investigações, especialmente no que tange à Lei nº 10.639/2003 e suas traduções práticas no ensino de História.

Ao observar esse conjunto de pesquisas, nota-se que, embora cada dissertação tenha seu percurso singular, há uma preocupação coletiva em responder aos desafios impostos pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Lei 10.639/03. Nesse sentido, a perspectiva maior que sustenta esta análise é justamente a implementação crítica da referida lei, entendida não como mera exigência legal, mas como possibilidade de reconstrução curricular, epistemológica e pedagógica em uma perspectiva antirracista.

A partir dessa categoria central, estabelecem-se onze eixos de correlação que permitem compreender, em profundidade, o papel desempenhado pelas produções do ProfHistória/UNEB na valorização das experiências negras e no enfrentamento ao racismo institucional nas escolas públicas baianas.

A definição dos onze eixos de correlação não é arbitrária; ela decorre de uma análise sistemática das dissertações do ProfHistória/UNEB, pautada na necessidade de organizar categorias que capturem de forma abrangente as dimensões mais relevantes das produções acadêmicas em relação à Lei nº 10.639/03 e à educação antirracista. Cada eixo foi concebido para contemplar aspectos distintos, porém complementares, que possibilitam uma análise multidimensional das dissertações. O eixo de autor(a) e referência completa (ABNT) assegura a identificação e a catalogação precisas das produções, garantindo rastreabilidade acadêmica. A linha do tempo das defesas facilita observar tendências históricas, evolução temática e consolidação do programa ao longo dos anos, enquanto os dados internos do programa (linhas de pesquisa e orientadores(as)) evidenciam a estrutura institucional e as relações de orientação que moldam as pesquisas. A centralidade da Lei nº 10.639/03 avalia em que medida a legislação fundamenta as pesquisas e sustenta a discussão sobre ensino antirracista, enquanto o vínculo com o currículo antirracista permite analisar se as propostas dialogam com práticas pedagógicas inclusivas e promotoras de equidade.

Os territórios de aplicação das propostas identificam o contexto geográfico e social das intervenções, consentindo avaliar abrangência e impacto; as referências teóricas mobilizadas revelam os fundamentos epistemológicos e a interdisciplinaridade entre História, Educação, Sociologia e Filosofia; e as metodologias de pesquisa utilizadas descrevem como o conhecimento foi construído, mostrando rigor científico. Já as formas de aplicação didática e as tipologias de produtos educacionais viabilizam observar a tradução das ideias teóricas em práticas pedagógicas concretas, como sequências metodológicas, planos de aula ou recursos digitais, evidenciando inovação e aplicabilidade. Por fim, o eixo de contribuições efetivas para o ensino de História sintetiza o impacto das dissertações sobre práticas pedagógicas, currículo e formação docente, ou seja, a efetiva implementação das pesquisas na educação básica.

Em síntese, a organização em onze eixos oferece uma ferramenta analítica que permite compreender de forma detalhada e articulada o papel das produções do ProfHistória/UNEB na valorização das experiências negras, na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e no enfrentamento ao racismo institucional nas escolas públicas baianas, fortalecendo o ensino de História Afro-Brasileira e africana e consolidando políticas educativas comprometidas com diversidade, equidade e representatividade.

Esses eixos analíticos possibilitam não apenas reconhecer a diversidade dos caminhos metodológicos e dos referenciais teóricos adotados, como também revelam o engajamento coletivo de docentes-pesquisadores(as) comprometidos com a construção de práticas formativas situadas, críticas e transformadoras. Com isso, este capítulo busca evidenciar que as dissertações do ProfHistória/UNEB não apenas se alinham às diretrizes da Lei 10.639/03, como também tensionam suas limitações e propõem estratégias concretas de reinvenção do ensino de História, fundadas na escuta, na memória, na territorialidade e na ancestralidade dos sujeitos negros.

A seguir, será realizada uma análise comparativa das dissertações a partir das categorias de correlação definidas. O objetivo é ressaltar tanto as convergências temáticas e metodológicas quanto a variedade de perspectivas adotadas nas investigações sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito do ProfHistória/UNEB. Ao final, no apêndice, uma ficha técnica reunirá os principais dados extraídos das pesquisas, que propiciará a sistematização de acordo com os critérios estabelecidos.

3.1. POR DENTRO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A leitura transversal das dezessete dissertações desenvolvidas entre 2018 e 2024 no ProfHistória/UNEB salienta uma trajetória de maturação teórico-metodológica e engajamento político com a efetivação da Lei nº 10.639/03. Ainda que marcadas por singularidades nos objetos, territórios e propostas, essas pesquisas compartilham um eixo comum: a recusa do currículo tradicional eurocentrado e o compromisso com a reconstrução de narrativas históricas a partir da perspectiva do currículo decolonial.

O recorte temporal permite identificar três momentos distintos:

- 2018-2019: emergem investigações pautadas por inquietações sobre o silenciamento da história negra e o uso de linguagens artísticas (como a música afro e a literatura) como mediações pedagógicas, com maior ênfase em experiências práticas e menos densidade teórica.
- 2020-2022: observa-se uma ampliação da diversidade metodológica e teórica, com a incorporação de conceitos como interseccionalidade, escrevivência, consciência histórica e pedagogia do território.
- 2023-2024: as pesquisas alcançam um patamar analítico mais sofisticado, fortemente ancorado em epistemologias decoloniais, pedagogias negras e metodologias insurgentes, com proposições articuladas à transformação curricular e à formação docente.

Essa evolução indica não apenas o amadurecimento das pesquisadoras e pesquisadores, mas também o impacto da formação oferecida pelo ProfHistória/UNEB, que tem incentivado uma postura investigativa crítica, engajada com as urgências da realidade escolar e com os debates contemporâneos sobre justiça racial, educação emancipatória e memória histórica.

Do ponto de vista institucional, a análise das dissertações revela a centralidade da escola pública como espaço privilegiado para a produção de práticas e saberes pedagógicos antirracistas. Essa produção acadêmica reafirma a escola como território de disputa simbólica, política e epistemológica, em sintonia com as diretrizes da Lei 10.639/03 e com uma perspectiva crítica e decolonial. Trata-se de um movimento que reconhece no cotidiano escolar não somente um cenário de reprodução das desigualdades raciais, como também um campo fértil para a insurgência de práticas pedagógicas transformadoras, ancoradas nas epistemologias negras, feministas e periféricas.

Entre as linhas de pesquisa do programa, predomina a vinculação à linha Saberes Históricos no Espaço Escolar, na qual se situam 14 das 17 dissertações analisadas, evidenciando

o compromisso do ProfHistória/UNEB com investigações enraizadas nas práticas escolares cotidianas, na formação crítica de professores da educação básica e na reinvenção do currículo escolar em favor da equidade racial (Santos, 2018; Cerqueira, 2020; Nascimento, 2020; Oliveira, 2021; Santos, 2022; Pithon, 2024; Castelo, 2024). Essa escolha metodológica e política manifesta a compreensão de que o cotidiano escolar é um território de disputa e de criação de novas possibilidades de ser e ensinar, como propõem as pesquisas de Santos (2022), Santana (2024), Monteiro (2024) que apostam na valorização do protagonismo negro discente e docente para transformar práticas educativas.

Outras três dissertações se inscrevem na linha Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, ampliando o escopo temático ao explorar as potencialidades de linguagens artísticas, memórias periféricas e narrativas insurgentes para desestabilizar o currículo eurocentrado. Nesse sentido, os trabalhos de Guimarães (2018), Santos (2018) e Silva (2022) evidenciam a potência de linguagens culturais como a música afro-baiana, a história oral e a memória coletiva como estratégias pedagógicas para a educação antirracista, além de ressaltarem o combate ao epistemicídio escolar ao incorporar saberes tradicionalmente silenciados.

Essa diversidade também se expressa na distribuição das orientações acadêmicas que revelam a atuação destacada de docentes fortemente comprometidos com as relações étnico-raciais, a decolonialidade e as pedagogias insurgentes. A distribuição das orientações das 17 dissertações analisadas expõe um cenário de forte engajamento de docentes cuja produção acadêmica está diretamente vinculada ao compromisso com a educação antirracista, à decolonialidade e às pedagogias críticas. A professora Cláudia Pons Cardoso desponta como a orientadora mais prolífica, responsável por seis trabalhos que, mesmo diversos em escopo, convergem na centralidade dada à valorização das epistemologias negras. Suas orientações abrangem desde oficinas pedagógicas baseadas em escrevivências e literatura afro-brasileira, como em Pinho (2022) e Castelo (2024), até propostas de reconstrução curricular ancoradas na ancestralidade local e em metodologias participativas, a exemplo das pesquisas de Silva (2022) e Souza (2022). A recorrência de temas como memória, identidade e pertencimento em seus orientandos sugere a existência de um eixo formativo consolidado, no qual a História é pensada como prática de reexistência.

Com duas orientações cada, Antonieta Miguel, Célia Santana Silva, Marilécia Oliveira Santos e Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes também ocupam lugar de destaque na consolidação desse campo formativo. Antonieta Miguel articula, em suas orientações, metodologias como o Ubuntu e perspectivas decoloniais para a reorganização curricular (Oliveira, 2024; Monteiro,

2024), reforçando a dimensão comunitária e coletiva do ensino de História. Célia Santana Silva conduz pesquisas que se voltam para o protagonismo de mulheres negras e para a reconstrução da narrativa histórica a partir de referenciais periféricos, enquanto Marilécia Oliveira Santos direciona trabalhos que conectam a experiência escolar com o território e a ancestralidade, tensionando fronteiras entre saberes acadêmicos e comunitários. Já Cristiana Ferreira L. Ximenes encaminha estudos marcados pela valorização das escritas da memória e da literatura como ferramentas de resistência, caso de Costa (2022) e Moura (2022), fortalecendo o diálogo entre arte, história e identidade.

Com uma dissertação orientada cada, Sara Oliveira Farias, Wlamyra Ribeiro de Albuquerque e Wilson Roberto Mattos adicionam à amostra dimensões complementares: Farias (Cerqueira, 2020) ressalta os desafios e as possibilidades da Lei 10.639/03 no contexto rural; Wlamyra (Santos, 2018) incorpora perspectivas estéticas e culturais no desenho pedagógico; e Mattos (Guimarães, 2018) articula a abordagem territorial como elemento estruturante da prática docente.

Essa configuração institucional reafirma o compromisso do ProfHistória/UNEB com a valorização de epistemologias africanas e afro-brasileiras, evidenciando como a produção acadêmica do programa tensiona as fronteiras do currículo escolar e desafia representações estigmatizantes da população negra.

Nas dissertações analisadas, sobressaem-se diferentes grupos de referências teóricas: de um lado, intelectuais negras brasileiras como Carneiro (2005), Gonzalez (2018), Evaristo (2017) e Gomes (2012), que fundamentam reflexões sobre memória, identidade e resistência, articulando raça, gênero e pedagogia crítica; de outro, pensadores africanos e da diáspora, como Fanon (2020), Hooks (2017) e Mbembe (2018), que oferecem ferramentas conceituais para compreender colonialidade, subjetividade e pedagogias insurgentes; e ainda referências clássicas do pensamento social e militante negro no Brasil, como Nascimento (2016), Silva (2018) e Munanga (2005), que problematizam o racismo estrutural, o epistemicídio e a necessidade de uma reparação histórica e curricular. Esses referenciais teóricos, presentes em maior ou menor medida nas produções do ProfHistória/UNEB, possibilitam articular memória, identidade, território e insurgência pedagógica.

Os resultados das pesquisas analisadas não apenas evidenciam a escola como território de resistência e reinvenção, mas também consolidam o ProfHistória/UNEB como espaço formativo estratégico para a implementação crítica da Lei 10.639/03. Ao articular escola pública, território e epistemologias negras, as dissertações apontam para a centralidade da educação básica como campo estratégico para políticas de reparação histórica. Como

demonstram os trabalhos de Cerqueira (2020), Castelo (2024) e Monteiro (2024), o programa atua como catalisador de mudanças concretas na formação docente, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e à democratização do ensino de História. Nesse sentido, a predominância da linha Saberes Históricos no Espaço Escolar, bem como as contribuições inovadoras oriundas da linha Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, revelam que a experiência do ProfHistória/UNEB se inscreve em uma pedagogia insurgente que entende a escola como espaço de resistência simbólica, reinvenção curricular e construção de uma educação historicamente comprometida com a equidade racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Todas as dissertações analisadas mantêm relação direta com a Lei nº 10.639/03, ainda que em diferentes graus de apropriação. Um primeiro conjunto de trabalhos assume a legislação como marco legal e respaldo normativo, utilizando-a como fundamento para justificar a inserção da temática étnico-racial nos currículos. Nesse enquadramento a lei é compreendida, sobretudo, como exigência institucional, servindo de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas ou sequências metodológicas que asseguram sua presença na educação básica. Esse uso, de caráter prescritivo, ainda que limitado em termos críticos, cumpre uma função estratégica: reafirma a legitimidade da legislação diante de contextos de resistência, fortalece o reconhecimento institucional da pauta étnico-racial e oferece aos docentes uma base formal para sustentar suas práticas. Assim, mesmo ao se manterem vinculadas a uma lógica normativa, essas produções contribuem para consolidar a Lei como referência obrigatória no campo educacional.

Por outro lado, um segundo conjunto de dissertações desloca o eixo de análise da dimensão normativa para uma perspectiva ético-pedagógica. Nessa abordagem, a Lei nº 10.639/03 é compreendida como projeto de transformação curricular e cultural, assumindo um caráter político capaz de tensionar as bases eurocêntricas que historicamente estruturam o ensino. Ao reposicionar epistemologias afro-brasileiras e africanas como referenciais legítimos, essas produções afirmam o protagonismo negro na construção do conhecimento escolar e denunciam as limitações das práticas que reduzem a lei à mera adição dos conteúdos. Mais do que uma obrigação legal, a lei aparece como dispositivo de resistência e reconfiguração das práticas pedagógicas, sustentando propostas decoloniais que articulam memória, identidade e território como dimensões centrais da formação histórica.

O contraste entre os dois grupos evidencia tensões importantes. Enquanto uma parte das produções cumpre o papel de garantir a efetividade mínima da lei em contextos institucionais

adversos, outra investe na ampliação de seu potencial transformador, defendendo que sua plena implementação exige ruptura com paradigmas exclucentes do currículo tradicional. Em síntese, a análise mostra que a Lei nº 10.639/03 não se restringe a um marco normativo, mas configura-se como campo de disputa epistemológica e pedagógica: ora embasada na função legal de assegurar conteúdos, ora projetada como motor de reestruturação curricular e política de reparação histórica.

A análise comparativa dos territórios de aplicação revela uma dimensão importante da pesquisa: a ancoragem nos contextos periféricos, quilombolas e interioranos. As práticas foram desenvolvidas em escolas públicas, sendo uma delas particular, localizadas em diferentes cidades da Bahia, salientando a abrangência do ProfHistória/UNEB: Salvador, Feira de Santana, Conceição da Feira, Lauro de Freitas, Cachoeira, Camaçari, Araçás, Mairi, Nazaré, Itaparica, Vera Cruz e Simões Filho. Esses territórios, marcados pelo protagonismo negro, quilombola e popular, não apenas funcionam como espaços de aplicação, mas como matrizes de sentido pedagógico e político, nos quais o ensino da História assume contornos de resistência, ancestralidade e pertencimento.

Locais emblemáticos na Bahia ilustram a diversidade cultural, histórica e social da região e reforçam o compromisso das pesquisas com uma pedagogia territorializada. Em Salvador, o bairro da Liberdade se destaca por sua intensa presença da cultura afro-brasileira, manifestada em práticas religiosas, festas populares e expressões artísticas, funcionando como espaço de memória e identidade negra. Ainda na capital, o bairro do Arenoso é marcado pela presença significativa da população negra e pelo protagonismo das iniciativas culturais e educativas no cotidiano comunitário.

Em Feira de Santana, o bairro Papagaio combina características residenciais e comerciais, onde práticas culturais locais dialogam com a vida cotidiana da comunidade. Já em Lauro de Freitas, a comunidade quilombola de Quingoma preserva saberes ancestrais e tradições afro-brasileiras, constituindo um território de resistência histórica e cultural; enquanto o distrito de Thá-Fene mantém práticas culturais e sociais ligadas à tradição afro-brasileira e à organização comunitária. Esses espaços ressaltam a valorização dos saberes produzidos nos contextos vividos pelos estudantes e reforçam a importância de uma educação sensível às dimensões culturais, históricas e sociais das comunidades.

O repertório teórico mobilizado pelas 17 dissertações evidencia uma orientação epistemológica negro-feminista e decolonial, comprometida com a problematização do eurocentrismo e das formas de colonialidade do saber no ensino de História. Gomes (2012) e Hooks (2017) destacam-se como referências centrais, respondendo por aproximadamente

20,8% das menções cada, e sinalizam duas linhas complementares de análise. Gomes (2012) fundamenta uma pedagogia das relações étnico-raciais que ultrapassa o cumprimento formal da Lei 10.639/03, integrando currículo, formação docente e experiências estudantis de forma crítica e reflexiva. Hooks (2017), por sua vez, orienta a construção de práticas pedagógicas interseccionais, centradas na experiência negra e na promoção da agência estudantil. A articulação entre essas perspectivas se traduz em sequências metodológicas que estimulam a participação discente e consolidam a justiça epistêmica no ensino, aproximando teoria e prática.

Walsh (2019), com 13,2% das referências, atua como vetor de tradução de conceitos decoloniais latino-americanos para o contexto escolar, promovendo estratégias pedagógicas que problematizam estruturas de poder, currículos e políticas educacionais.

Carneiro (2005), Davis (2016), Quijano (2005) e Evaristo (2017), cada uma com aproximadamente 7,5% das menções, ampliam o repertório crítico ao oferecer lentes interpretativas específicas: A primeira orienta a análise da branquitude e do epistemicídio; a segunda articula racismo, patriarcado e capitalismo; a terceira problematiza a colonialidade do poder e a última valoriza a escrita como espaço de resistência e reexistência. Essas referências impactam diretamente a prática docente ao orientar a seleção de materiais didáticos, a elaboração de avaliações e a organização de rotinas pedagógicas, reforçando a dimensão crítica e transformadora do ensino.

Freire (1996) e Kilomba (2019), cada um com 5,7% das menções, fortalecem a conexão entre teoria e prática pedagógica, orientando estratégias emancipatórias e aprofundando a reflexão sobre silenciamentos e violências epistêmicas. Munanga (2005), com 3,8% das menções, contribui para a problematização das representações estereotipadas da África e a afirmação de identidades negras, influenciando escolhas curriculares, atividades e materiais didáticos.

As coocorrências entre essas referências indicam articulações estratégicas que ampliam os efeitos pedagógicos. A combinação entre Gomes (2012) e Hooks (2017), presente em sete dissertações, desloca a Lei 10.639/03 do cumprimento normativo para a transformação de práticas escolares, enquanto a associação entre Gomes (2012) e Walsh (2019), vista em cinco estudos, evidencia a tradução da teoria decolonial para o chão da escola, promovendo transversalidade curricular e formação docente crítica. Hooks (2017), combinada com Walsh (2007) e Davis (2016) em quatro dissertações, reforça abordagens interseccionais e a concepção da escola como espaço de disputa política e de produção de subjetividades. A coocorrência entre Quijano (2005) e Walsh (2019), em três dissertações, intensifica a análise da colonialidade; enquanto os pares Gomes (2012) e Carneiro (2005) e Hooks (2017) e Carneiro

(2005), também presentes em três estudos, consolidam a crítica à branquitude e às hierarquias epistêmicas. A articulação entre Gomes (2012) e Freire (1996) e Gomes (2012) e Munanga (2005) aproxima a tradição pedagógica emancipatória de perspectivas afrocentradas, conectando a crítica epistemológica às práticas concretas em sala de aula.

De forma integrada, o padrão interpretativo do corpus articula três movimentos complementares. O primeiro consiste na centralidade negro-feminista, representada por Hooks (2017), Gomes (2012), Carneiro (2005) e Davis (2016), que orienta método, linguagem e pedagogia. O segundo corresponde à tradução decolonial, promovida por Walsh (2019), Quijano (2005) e Kilomba (2019), que problematiza estruturas de conhecimento e políticas educacionais. O terceiro refere-se ao enraizamento pedagógico, articulado por Freire (1996), Munanga (2005) e Evaristo (2017), que conecta crítica epistêmica a práticas concretas de ensino, incluindo sequências metodológicas, seleção de fontes, elaboração de atividades e avaliação. Essa configuração revela um repertório teórico coeso e plural, capaz de deslocar a Lei 10.639/03 do cumprimento formal para a disputa de sentidos sobre currículo, voz docente e produção de conhecimento, consolidando uma virada antirracista que articula teoria, prática e transformação social no ensino de História.

As referências mobilizadas nas dissertações não apenas sustentam seus argumentos, como ainda constituem uma base teórica robusta e articulada para a reflexão sobre o ensino de História em contextos de diversidade étnico-racial, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade, diferença e representatividade. Autores como Rüsen (2011) e Barca (2004) oferecem perspectivas sobre narrativa histórica e aprendizagem da História em termos gerais, fornecendo instrumentos analíticos que permitem compreender os processos de construção do conhecimento histórico. De forma complementar, pesquisadores da Educação, como Bittencourt (2018), destacam-se por investigar a formação docente e o ensino voltado a grupos historicamente marginalizados, problematizando métodos e pressupostos que historicamente reproduziram desigualdades e exclusões.

No campo da História, historiadores especializados em História Afro-Brasileira e africana, como Munanga (2005), têm produzido análises fundamentais para a superação de narrativas eurocêntricas e estereotipadas, abordando questões de racismo estrutural, memória, resistência cultural e representações históricas.

A articulação dessas contribuições com referenciais da Educação, da Sociologia e da Filosofia acentuam que a reflexão sobre diversidade cultural e racial exige intersecções teóricas e metodológicas capazes de orientar práticas pedagógicas críticas, inclusivas e reflexivas. Nesse sentido, os trabalhos analisados demonstram que a fundamentação em autores especializados

em Educação e em História Afro-Brasileira e africana constitui elemento central para fortalecer políticas e práticas educativas que incorporem efetivamente diversidade, equidade e inclusão ao currículo escolar, consolidando o ensino de História como espaço de reflexão crítica sobre a diferença e a justiça social.

A análise das metodologias adotadas nas dissertações evidencia uma forte convergência em torno de abordagens qualitativas, fundamentadas no compromisso ético-político com a escuta e valorização dos sujeitos históricos. Aproximadamente 30% das pesquisas recorrem à história oral, chamando a atenção para a centralidade da narrativa como forma de preservação da memória coletiva e da experiência vivida, sobretudo das populações negras e populares. Trata-se de uma escolha que rompe com a primazia dos documentos oficiais e legitima a oralidade como fonte de conhecimento.

A pesquisa-ação, encontrada em cerca de 25% dos trabalhos, revela-se como uma estratégia metodológica voltada para a intervenção pedagógica direta, na qual o pesquisador assume papel ativo na transformação da realidade escolar, ao mesmo tempo em que sistematiza os processos vividos. Essa modalidade realça a recusa à neutralidade científica e aproxima a produção acadêmica das práticas cotidianas.

Já a etnografia escolar, adotada em aproximadamente 20% das dissertações, possibilita uma imersão prolongada no espaço educativo, favorecendo a compreensão das dinâmicas institucionais, culturais e relacionais que marcam o ambiente escolar. Em paralelo, a escrevivência, presente em torno de 15% dos trabalhos, afirma-se como uma metodologia enraizada nas experiências negras e decoloniais, na qual o ato de escrever é inseparável da vivência, da memória e da ancestralidade.

Por fim, a autobiografia, embora menos recorrente (10%), ocupa lugar de destaque na medida em que propõe a centralidade da experiência do próprio pesquisador como sujeito da investigação, deslocando fronteiras entre ciência e vida, pesquisa e experiência pessoal.

Logo, a diversidade metodológica encontrada nas dissertações não se limita à escolha de técnicas de coleta de dados, porém constitui uma epistemologia engajada, comprometida com a legitimação da voz negra, a valorização das memórias populares e a transformação das práticas educativas, conforme apontam autores como Pithon (2024), Monteiro (2024) e Santos (2022).

A análise dos produtos educacionais revela não apenas a criatividade das propostas, mas também a diversidade de formatos mobilizados pelos mestrandos do ProfHistória/UNEB na implementação da Lei 10.639/03. Dentre as produções, as Sequências Metodológicas de Aprendizagem (SMAs) aparecem como o formato mais recorrente, correspondendo a

aproximadamente 45% das dissertações analisadas. Tal predominância pode ser explicada pelo caráter estruturante das SMAs, que organizam etapas de ensino-aprendizagem de forma sistemática, articulando objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação, o que confere maior aplicabilidade no cotidiano escolar.

Em seguida, destacam-se os cadernos pedagógicos (cerca de 15%), elaborados como guias didáticos de apoio ao professor, contendo planos de aula, propostas de leitura, atividades e exercícios que favorecem a prática docente. Já os portfólios reflexivos representam em torno de 10% das produções, assumindo a função de reunir registros, análises e produções resultantes do processo de ensino, valorizando a dimensão formativa e a autoavaliação dos sujeitos envolvidos.

Os diários reflexivos, apesar de menos frequentes (cerca de 5%), geram contribuições significativas por enfatizarem a escrita como prática pedagógica e memorial, possibilitando que professores e alunos reflitam criticamente sobre suas experiências e trajetórias de aprendizagem. As oficinas pedagógicas (em torno de 10%) se destacam como espaços de experimentação coletiva, que privilegiam metodologias ativas e vivências culturais, criando um ambiente de diálogo e construção colaborativa de saberes.

Entre os recursos digitais, identificam-se *e-books* (5%) e plataformas digitais (5%), mostrando um movimento de incorporação das tecnologias educacionais na difusão dos conteúdos, com vistas à ampliação do acesso e da circulação do conhecimento. Por fim, aparecem as histórias em quadrinhos (HQs) (5%), que se configuram como instrumentos estético-pedagógicos de grande potencial, ao aliarem narrativas históricas e linguagem visual acessível, contribuindo para a sensibilização crítica dos estudantes.

Essa multiplicidade de formatos indica que os produtos educacionais não se restringem à função de material complementar, entretanto constituem uma estratégia política de intervenção pedagógica, orientada para dialogar com os cotidianos escolares e romper com modelos didáticos hegemônicos. Em muitos casos, observa-se, ainda, a combinação entre diferentes formatos — por exemplo, uma sequência metodológica acompanhada de diário reflexivo ou de HQs —, o que amplia as possibilidades de apropriação crítica e de inovação pedagógica.

As contribuições para o ensino de História são efetivas e mensuráveis, podemos afirmar, com base empírica e crítica, que as produções acadêmicas do programa têm contribuído de maneira significativa para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de História. Essa contribuição não se limita à incorporação formal da temática étnico-racial no currículo, no entanto se manifesta por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação

estrutural da escola pública, com a valorização das memórias negras e com a produção de sentidos históricos ancorados na realidade dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Ao promover revisões curriculares, desenvolver metodologias críticas e criar materiais didáticos autorais — como SMAs, cadernos, oficinas e plataformas —, essas dissertações demonstram que é possível tensionar os limites impostos pelo racismo institucional a partir de dentro da escola, reconfigurando-a como território de luta, de escuta e de invenção. Nesse processo, os professores-autores assumem posição de protagonismo intelectual e pedagógico, reafirmando que a efetivação da Lei nº 10.639/03 não pode ser desvinculada do engajamento ético-político da docência e do reconhecimento das epistemologias negras como fundantes de outras formas de ensinar História.

Ao mesmo tempo, os dados apontam para o enorme potencial que reside na sistematização dessas experiências em um acervo digital crítico, acessível e formativo. Tal iniciativa não apenas amplia o alcance das práticas desenvolvidas no interior do ProfHistória/UNEB, como também as consolida como patrimônio pedagógico coletivo, capaz de inspirar, orientar e fortalecer o trabalho de outros/as docentes comprometidos/as com uma educação antirracista. O acervo digital emerge, assim, como estratégia de difusão e permanência dos saberes insurgentes forjados nas escolas, funcionando como espaço de memória, de formação e de articulação política entre territórios e experiências.

Dessa forma, as respostas às perguntas da pesquisa — de que forma as produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB têm contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto na educação básica e na formação docente? —, convergem para um mesmo horizonte: a construção de uma educação histórica que reconhece, valoriza e mobiliza a história e a cultura afro-brasileira e africana como eixo estruturante do currículo e da formação docente. Ao integrar ação pedagógica, produção acadêmica e justiça racial, as dissertações analisadas reafirmam o ProfHistória/UNEB como um espaço privilegiado de elaboração coletiva de caminhos para a efetivação crítica da Lei nº 10.639/2003 e para a reinvenção do ensino de História na escola pública brasileira. Por fim, a segunda parte da questão-problema, a saber, como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto e contribuir para a formação docente na Educação Básica, será discutida na subseção seguinte, com foco nas potencialidades pedagógicas, políticas e epistemológicas dessa proposta de curadoria digital.

3.2. PRODUÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: O ACERVO DIGITAL DO PROFHISTÓRIA UNEB COMO SOLUÇÃO FORMATIVA

Ao considerar as potencialidades formativas do ProfHistória/UNEB, esta subseção volta-se para a análise do acervo digital como instrumento estratégico de ampliação do alcance das pesquisas direcionadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Trata-se de responder à segunda parte da questão-problema deste estudo: como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto e contribuir para a formação docente na Educação Básica?

As dissertações aqui analisadas não apenas propõem práticas pedagógicas concretas e inovadoras para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também geraram produtos educacionais potentes, diversos e replicáveis. Entre eles, encontram-se sequências metodológicas detalhadas, cadernos pedagógicos, e-books, plataformas digitais, oficinas formativas, jogos didáticos, roteiros de aula e guias para formação inicial e continuada. Esses produtos configuram-se como soluções formativas com alto potencial de impacto, sobretudo quando sistematizados em um acervo digital temático, público e acessível. Ao reunir tais produções em uma plataforma única e organizada, propõe-se não apenas preservar as experiências já desenvolvidas, mas democratizar o acesso a recursos pedagógicos, metodologias e referenciais teóricos voltados à educação antirracista, potencializando a transformação do currículo escolar em um currículo crítico e inclusivo.

O acervo digital, nesse sentido, emerge como uma estratégia fundamental para a consolidação do conhecimento socialmente produzido no ProfHistória/UNEB e para a socialização ampliada dessas experiências com a rede pública de ensino, em consonância com os princípios da gestão democrática e da pedagogia emancipatória. Além de ser uma ferramenta arquivística, o acervo torna-se um recurso pedagógico de formação continuada para professoras e professores da Educação Básica, que, frequentemente, enfrentam barreiras institucionais, estruturais, epistemológicas e afetivas para trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula (Gomes, 2012; Carneiro, 2005). A organização sistemática de sequências didáticas, cadernos pedagógicos e outros produtos formativos busca, então, articular dimensões essenciais da educação contemporânea — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver — conforme os pilares apontados pelo relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors (UNESCO, 2010).

Além disso, o acervo digital pode favorecer a criação e o fortalecimento de redes colaborativas entre educadores, estimulando o intercâmbio de práticas bem-sucedidas, a

formação de comunidades pedagógicas antirracistas e o compartilhamento de saberes locais. Trata-se de constituir uma pedagogia da presença e da escuta, em diálogo com as experiências vividas por professores e estudantes, e com as memórias insurgentes das comunidades negras nos territórios escolares. Essa articulação em rede tem o potencial de contribuir para uma cultura institucional de enfrentamento ao racismo, valorização da ancestralidade africana e reconhecimento das contribuições históricas da população negra para a formação da sociedade brasileira (Silva, 2020; Nascimento, 2016).

Em tempos recentes de esvaziamento das políticas públicas de promoção da equidade racial, provocados pelo governo anterior, tendo havido descontinuidades de programas de formação docente, voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003, a iniciativa de um acervo digital adquire caráter ainda mais urgente e estratégico. Sua função não é meramente instrumental, mas política e pedagógica: ao documentar, organizar e socializar práticas antirracistas produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB, reafirma-se a escola pública como lugar de construção de memórias insurgentes, valorização da cultura afro-brasileira e promoção da justiça racial.

Parafraseando Freire (1992), a esperança precisa da prática para se tornar esperança concreta. Ensinar é um ato de esperança e de compromisso, logo as dissertações aqui analisadas materializam essa esperança em propostas pedagógicas críticas e engajadas, capazes de inspirar outras trajetórias. A proposta do acervo, portanto, não é apenas técnica ou descritiva: é uma curadoria crítica e reflexiva, que reconhece o valor das experiências pedagógicas como patrimônio coletivo e como instrumentos de resistência ao racismo estrutural. Trata-se de transformar a memória acadêmica em legado formativo, solidário e comprometido com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e com a construção de uma escola pública democrática, plural, laica e antidiscriminatória.

O acervo digital cumpre, assim, múltiplas funções: arquiva e preserva as experiências pedagógicas; democratiza e amplia seu acesso; fomenta novas práticas e pesquisas; forma continuadamente os docentes da Educação Básica; contribui para a implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e, sobretudo, reafirma a centralidade da luta antirracista como princípio pedagógico, ético e político. Nessa perspectiva, o acervo digital do ProfHistória/UNEB projeta-se como uma solução formativa inovadora e necessária, cuja construção exige permanente atualização, envolvimento comunitário e compromisso com os sujeitos históricos que cotidianamente resistem e recriam a escola pública brasileira.

Embora as 17 dissertações sistematizadas evidenciem a relevância da Lei 10.639/03 como eixo estruturante das práticas formativas do programa, torna-se necessário problematizar seus limites e contradições. Observa-se, por exemplo, uma concentração de produtos educacionais no formato de Sequências Metodológicas de Aprendizagem (SMAs) e cadernos pedagógicos, o que sinaliza uma preferência por propostas estruturadas e normativas em detrimento de metodologias mais abertas e processuais, como portfólios, diários reflexivos ou narrativas coletivas. Esse padrão revela uma tensão intrínseca entre a inovação pedagógica e a reprodução de formatos facilmente assimiláveis ao cotidiano escolar, sugerindo que o potencial disruptivo das produções, mesmo presente, encontra barreiras no modo como se articulam com a prática docente.

A circulação restrita desses trabalhos constitui outro ponto crítico. Apesar de muitos produtos terem sido validados em sala de aula, sua repercussão tende a se restringir ao âmbito local ou individual, sem se consolidar em redes mais amplas de ensino. Essa limitação ressalta que a força política e pedagógica das dissertações ainda não se converteu em transformações curriculares estruturais. Nesse sentido, a criação de um acervo digital formativo emerge como estratégia capaz de conferir maior organicidade, visibilidade e perenidade às produções, ao mesmo tempo em que potencializa sua função como recurso de formação continuada e instrumento de disseminação de práticas antirracistas.

Além disso, as dissertações apresentam marcas recorrentes que configuram um perfil identitário e epistemológico das pesquisas. Predomina o uso de metodologias qualitativas engajadas, como história oral, pesquisa-ação e escrevivência, conferindo centralidade à voz negra e popular, rompendo com abordagens tradicionais que marginalizam essas perspectivas. Observa-se, ainda, um forte vínculo com os territórios da Bahia, principalmente, em escolas públicas, quilombolas e periféricas, demonstrando o compromisso social e político do programa. A recorrência de referências teóricas como Gomes (2012), Hooks (2017), Carneiro (2005) e Walsh (2019) revela uma convergência afro-diaspórica e decolonial, orientando os projetos para a problematização crítica das desigualdades raciais e educacionais. A ênfase na formação docente, nesse contexto, apresenta-se como um elemento estratégico para a efetivação da Lei 10.639/03, na medida em que busca transformar não somente conteúdos, mas modos de ensinar e perceber a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esses elementos delineiam uma identidade das produções marcada por um duplo movimento: por um lado, a resistência epistemológica e a afirmação de uma pedagogia antirracista que desafia paradigmas hegemônicos; por outro, a limitação quanto à circulação e à integração nos currículos escolares que evidencia obstáculos estruturais e institucionais ainda

presentes. Assim, a análise em perspectiva não apenas reconhece o valor formativo e político dessas dissertações, como também indica a necessidade de estratégias coletivas e sistematizadas capazes de ampliar seu impacto social e pedagógico, garantindo que as práticas antirracistas se consolidem como elementos centrais e contínuos da formação docente e do ensino na Bahia e no Brasil.

3.3. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção apresenta a elaboração de um portfólio digital interativo que tem como objetivo reunir, organizar e divulgar as informações sistematizadas a partir das 17 dissertações analisadas nesta pesquisa. O material foi desenvolvido por meio da plataforma Canva, buscando oferecer uma apresentação visual clara, acessível e atrativa das experiências formativas produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB.

O portfólio encontra-se estruturado em blocos temáticos sobre cada dissertação apresentada, anteriormente em um formato gráfico diverso, contendo informações necessárias para sua identificação, acesso e suas contribuições para o ensino de História e para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Essas informações estão organizadas como pequenas fichas de apresentação, funcionando como mini biografias acadêmico-pedagógicas que permitem ao leitor compreender não apenas os dados técnicos da pesquisa, mas também o seu contexto. A proposta é que esse material possa ser utilizado por outros(as) professores(as), pesquisadores(as) e gestores(as) interessados(as) em conhecer experiências concretas de abordagem das relações étnico-raciais no ensino de História. Cada entrada apresenta dados fundamentais das dissertações — como título, ano de produção, autor(a), orientador(a), linha de pesquisa, produto educacional (SMA) e principais contribuições — em formato visual, funcional e compartilhável. Cada entrada do portfólio traz um resumo visual da dissertação, com a possibilidade de incluir ícones temáticos, imagens, links para o texto completo no repositório institucional e, quando disponível, o produto educacional desenvolvido. O portfólio está hospedado na plataforma [Canva](#) e pode ser acessado pelo link: <https://surl.li/sqyzxx>, ou, se preferir, diretamente pelo QR Code.

Figura 1: QR Code do Acervo digital das Produções do ProfHistória/UNEB 2025



Fonte: Autoria própria, 2025.

A escolha pela plataforma Canva se justifica por sua versatilidade e acessibilidade, permitindo a criação de um material digital responsivo que pode ser visualizado online, baixado em PDF, impresso ou convertido em apresentação de slides. Essa característica amplia as formas de circulação do portfólio e o adapta a diferentes contextos educacionais, como formações continuadas, reuniões pedagógicas, planejamento docente e pesquisas acadêmicas. Trata-se, portanto, de uma proposta que vai além da divulgação, pois se consolida como um instrumento de valorização da produção de conhecimento desenvolvida por professores e professoras da educação básica, especialmente aqueles(as) atuantes em escolas públicas, quilombolas e periféricas da Bahia.

Ao organizar e sistematizar visualmente as dissertações e produtos educacionais do ProfHistória/UNEB, o portfólio cumpre também uma função de preservação da memória acadêmica, registrando a contribuição de pesquisas voltadas para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, fortalece a socialização de práticas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e contribui para estimular novos trabalhos de natureza crítica e antirracista.

A dimensão propositiva desse material é igualmente significativa, visto que oferece um repertório metodológico e pedagógico capaz de inspirar outros docentes, ampliando as possibilidades de criação em sala de aula. A organização em eixos temáticos, territórios e produtos educacionais favorece a consulta e o uso direto dos materiais, funcionando como guia formativo e como estímulo à inovação didática.

Considerando seu potencial de circulação e impacto, o portfólio poderá, inclusive, ser transformado em *e-book* formativo, dirigido especialmente a docentes da educação básica. Nesse formato, o material traria uma apresentação introdutória com os objetivos da proposta, suas intenções político-pedagógicas e indicações de uso, assegurando maior clareza quanto ao seu caráter de apoio à formação docente e à construção coletiva de saberes. Assim, seja em

versão portfólio digital ou em formato de *e-book*, o material se consolida como um recurso que contribui para ampliar a visibilidade de experiências inovadoras e reafirma a importância de uma educação pública, antirracista e socialmente referenciada.

O acervo digital do ProfHistória/UNEB, ao reunir e disponibilizar produções acadêmicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003, revela-se como uma poderosa ferramenta de formação continuada, autoformação docente e inovação curricular. Mais do que um repositório, trata-se de um espaço formativo dinâmico, acessível e socialmente referenciado, cujas contribuições dialogam diretamente com os desafios enfrentados cotidianamente por professoras e professores da Educação Básica, especialmente no contexto da escola pública baiana. As potencialidades formativas do acervo se manifestam em três dimensões fundamentais para o ensino de História: a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão epistemológica.

Na dimensão política, o acervo cumpre o papel de ressignificar a escola como espaço de resistência e de produção de narrativas contra hegemônicas. Ao destacar as experiências de docentes negros, periféricos, quilombolas, indígenas, mulheres e comunidades tradicionais, ele amplia a visibilidade de práticas que enfrentam o silenciamento histórico e a negação de identidades no currículo escolar. Os trabalhos analisados evidenciam o compromisso dos pesquisadores com a justiça racial, a defesa da educação como direito e a construção de um projeto pedagógico antirracista, em consonância com os princípios das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Logo, o acervo atua como ferramenta de incidência política e educacional, fortalecendo a luta por uma escola pública plural, democrática e socialmente comprometida com os grupos historicamente marginalizados.

Na dimensão pedagógica, o acervo oferece aos educadores da rede básica um conjunto expressivo e diverso de propostas concretas, já testadas em sala de aula, e que podem ser apropriadas, recriadas e contextualizadas conforme as necessidades de cada território. As dissertações trazem sequências didáticas de aprendizagem, cadernos didáticos, oficinas temáticas, HQs, planos de aula, roteiros audiovisuais e outros produtos autorais, ancorados em práticas pedagógicas que valorizam a escuta dos sujeitos, o reconhecimento das identidades negras e o diálogo com a cultura local. Essas propostas mobilizam múltiplas linguagens — música, oralidade, literatura, imagem, dança, narrativas pessoais e comunitárias — que favorecem o pertencimento dos estudantes e desafiam a lógica disciplinar tradicional. Trata-se de um campo de possibilidades que amplia a capacidade dos(as) professores(as) de planejar com intencionalidade crítica, sensibilidade étnico-racial e compromisso com uma educação que promova equidade e dignidade.

Por sua vez, a dimensão epistemológica constitui um dos aportes mais potentes do acervo. As dissertações reunidas rompem com os paradigmas monoculturais que, historicamente, dominaram os currículos escolares e propõem novos caminhos teórico-metodológicos para o ensino de História. Os trabalhos se fundamentam em autores e autoras que problematizam as estruturas de poder, saber e ser, promovendo a valorização das epistemologias africanas, afro-diaspóricas, ameríndias, dos feminismos negros, da decolonialidade e das pedagogias críticas. Nesse sentido, o acervo configura-se como um ambiente de letramento racial e epistêmico, contribuindo para ampliar o repertório teórico dos docentes, promover a análise crítica do currículo e incentivar uma postura investigativa diante das heranças coloniais que atravessam o cotidiano escolar. A inclusão de bibliografias comentadas, indicações de leitura, roteiros formativos e referenciais conceituais beneficia não apenas o planejamento de aulas mais potentes, como ainda a transformação das próprias concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento.

É importante destacar, também, que o acervo digital possui uma interface gráfica organizada, funcional e de fácil navegação, o que amplia sua acessibilidade e usabilidade em contextos de formação continuada, grupos de estudos, planejamento coletivo e práticas autônomas de autoformação docente. Ao reunir saberes produzidos por professores da educação básica em diálogo com as comunidades e territórios onde atuam, o acervo reconhece a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento, e o professor como intelectual orgânico capaz de propor caminhos concretos para uma educação antirracista, decolonial e situada.

Nesse sentido, o acervo digital do ProfHistória/UNEB não é somente um produto final de pesquisa: é uma resposta política e pedagógica aos desafios contemporâneos do ensino de História, um convite à reexistência em meio a um cenário de negação de direitos, ataques à memória e desvalorização da docência. Ele representa uma aposta na potência da escola pública, no compromisso ético dos professores com seus estudantes e na centralidade do conhecimento como instrumento de libertação.

Ao encerrar esta dissertação, é possível afirmar que o acervo digital constitui uma ferramenta que materializa parte do legado construído ao longo desse percurso investigativo. Ele articula teoria e prática, território e epistemologia, currículo e resistência. Espera-se que esse material siga vivo, sendo acessado, utilizado e transformado por educadores que compartilham da crença de que ensinar História é, também, disputar narrativas, afirmar identidades e construir futuros mais justos. Além disso, que o acervo, como um território em movimento, continue inspirando práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com o direito de todos e todas à memória, ao conhecimento e à dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a este momento da dissertação é também retornar ao ponto de partida: a questão que norteou este estudo desde o início e que agora pode ser respondida à luz dos caminhos percorridos, das análises realizadas e das experiências vividas. Pergunta-se: de que forma as produções acadêmicas do ProfHistória/UNEB têm contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e como a sistematização dessas pesquisas em um acervo digital pode ampliar seu impacto na formação docente do ensino básico? Responder a essa indagação exigiu um movimento que articulou revisão crítica da legislação educacional, análise aprofundada de dissertações e elaboração de um produto educacional capaz de traduzir, em linguagem acessível e formativa, o conjunto das contribuições docentes produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB. A investigação permitiu identificar, com clareza, que as produções acadêmicas analisadas não apenas operam com a perspectiva legal da Lei 10.639/03, contudo avançam no sentido de construir práticas pedagógicas concretas, historicamente referenciadas e comprometidas com a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas no ensino de História.

O primeiro objetivo da pesquisa consistiu em analisar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sob as perspectivas teórica, legal e metodológica, reconhecendo sua importância no combate ao racismo e na promoção de uma educação plural. Essa análise revelou que a promulgação da Lei nº 10.639/2003, embora constitua um marco legal importante, ainda enfrenta limitações significativas em sua aplicação concreta nas escolas, especialmente quando o currículo continua a operar sob a lógica eurocentrada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a própria LDB, mesmo avançando na normatização, só se materializam quando apropriadas criticamente por educadores e transformadas em ação pedagógica. A análise dialogou com autores como Gomes (2012), Munanga (2005), Silva (2011), Silva (2010), Gonzalez (2018) e Mbembe (2018), cujas contribuições foram fundamentais para compreender que o ensino dessa temática exige mais do que cumprimento normativo: exige sensibilidade histórica, compromisso político e reelaboração crítica dos currículos escolares.

O segundo objetivo foi investigar as dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória/UNEB que abordam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica. A análise de 17 trabalhos defendidos entre 2018 e 2024 permitiu mapear um conjunto de produções profundamente comprometidas com a transformação da prática docente em História. As produções acadêmicas revelaram metodologias diversas — da pesquisa-ação à cartografia,

da etnografia à análise documental — e propostas pedagógicas criativas e engajadas, como sequências didáticas de aprendizagem, cadernos de atividades, HQs, *e-books* e oficinas. Além disso, os trabalhos expressam forte vinculação com os territórios escolares e comunitários em que os professores atuam, com destaque para comunidades quilombolas, escolas periféricas, grupos de matriz africana e espaços de memória. Essa produção apresenta forte densidade política e afetiva, revelando que a docência em História, quando comprometida com a educação antirracista, é também prática de resistência, reparação e reexistência. O ProfHistória/UNEB mostra-se, assim, como espaço fecundo de formação continuada, no qual a pesquisa nasce da sala de aula e retorna a ela como ferramenta de reinvenção do currículo.

O terceiro objetivo propôs a criação de um acervo digital que reúna, organize e divulgue as dissertações analisadas, tornando-as mais acessíveis a professores e pesquisadores da educação básica. A proposta resultou no desenvolvimento de um portfólio digital interativo, concebido como um material formativo e esteticamente qualificado, organizado em blocos temáticos e estruturado por meio da plataforma Canva. Cada entrada apresenta dados fundamentais das dissertações — como título, autor(a), orientador(a), linha de pesquisa, ano de produção, e o produto educacional (SMA) — em formato visual, funcional e compartilhável. Mais do que uma vitrine, o portfólio busca democratizar o acesso ao conhecimento produzido pelos docentes-pesquisadores da UNEB, fortalecendo a circulação de saberes e inspirando novas práticas no ensino de História. A curadoria visual desse acervo foi pensada para funcionar como ferramenta de apoio à formação continuada, à pesquisa escolar, ao planejamento pedagógico e às políticas públicas voltadas à equidade racial. O portfólio, nesse sentido, não é apenas um produto técnico, mas também um gesto político de reconhecimento, memória e partilha.

Ao longo do percurso, foi inevitável que esta pesquisa também nos atravessasse pessoal e profissionalmente. Como professor-pesquisador, aprendemos que a escola pública é um território de disputas, como também de invenções. Aprendemos que as resistências docentes, muitas vezes, traduzem-se em pequenas práticas, silenciosas ou visíveis que desafiam os currículos coloniais e afirmam outras possibilidades de ensinar e aprender História. Aprendemos, sobretudo, que a pesquisa acadêmica, quando enraizada nas vivências da educação básica, tem força para transformar realidades — começando por aquela do próprio pesquisador. Essa trajetória fortaleceu o compromisso com uma prática pedagógica mais consciente, mais situada e mais sensível às vozes historicamente silenciadas no espaço escolar.

Agora, com o trabalho concluído, o desafio que se apresenta é o de colocar o conhecimento em movimento: circular o portfólio, partilhar os resultados da pesquisa,

contribuir com a formação de outros educadores e manter viva a rede de trocas construída durante o mestrado. Pretendemos apresentar o portfólio em espaços de formação continuada, disponibilizá-lo em plataformas públicas e fomentar seu uso nas escolas da rede estadual e municipal da Bahia. Além disso, desejamos que este estudo dialogue com novas pesquisas, amplie parcerias e continue a fortalecer os compromissos coletivos com uma educação antirracista, pública e socialmente referenciada. Como lembrou Freire (1992) anteriormente, ensinar é sempre um ato de esperança. Esta dissertação — e o acervo que dela deriva — é também isso: uma aposta esperançosa na potência dos professores da educação básica, na reinvenção do ensino de História e na urgência de narrativas que afirmem a dignidade negra como parte indissociável da história brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. Coordenação: Denise Carreira; Ana Lúcia Silva Souza. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AGUIAR, Antônio Barros de. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 273–293, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i19.590>.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Cadernos de Referência para a Implementação da Lei 10.639/03**. Salvador: SEC/BA, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. 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, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

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

CASTELO, Ana Maria Pereira. **Nós, mulheres negras, na história de Conceição da Feira: para decolonizar o currículo de História e assegurar a Lei 10.639/2003**. 2024. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERQUEIRA, Silvana Reis da Silva. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira**. 2020. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

COSTA, Luciana Moreira. **Deixe que eu conto minha história:** narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de História. 2022. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

CUNHA JR., Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negro e currículo.** Florianópolis, n 2, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e a BNCC: a destruição do público e a imposição da lógica do capital. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 211-226, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

_____, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83–96.

_____, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores:** repensando a prática pedagógica. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

_____, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Geledés – Instituto da Mulher Negra, 27 ago. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de; DIAS, Lúcia Maria Vaz Peres (org.). **Educação das relações étnico-raciais:** enfrentando o racismo em nome da educação de qualidade. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 51–64.

_____, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC; UNESCO, 2005. p. 117–135.

GONÇALVES, Luis Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. **Jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras:** Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 223–239.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena. **Canto negro:** as músicas do Bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da História e Cultura Africana no currículo escolar. 2018. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

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

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

LOPES, Carlos. História da África e dos africanos: um desafio para o currículo escolar. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais:** enfrentando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 41-49.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque.** 2ed. Salvador: Edições SECNEB, 1994.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

_____, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 Edições, 2011.

MEINERZ, C. B. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i25.1091. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade:** o lado oculto da modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONTEIRO, Emerson do Rosário. **Meu caro, Ubuntu, “Tudo que nós tem é nós!”:** uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-BA. 2024. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, espaço(s) de tensão e produção de sentidos. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Curriculum, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, José Demétrius Silva. ‘**Stamos em pleno mar**’: desafios e perspectivas do uso da poesia de Castro Alves no debate sobre cidadania e escravidão no ensino de História. 2022. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

_____, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2019.

_____, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. p. 9–27.

_____, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. **Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de História engajado na educação básica.** 2021. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: **Revista Estudos Afro- Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Ana Paula de. **A terra morena na verdade é negra! Ensino de História, a implementação da Lei 10.639/03 e suas reformulações na rede municipal de Nazaré-BA.** 2024. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

OLIVEIRA, Lidiane Souza. **A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista:** reflexões sobre a prática docente. 2021. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

PERES, E. T. **Tempo da Luz:** os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). 1995. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PINHO, Deise Karla Santana. **MINHA (RE)EXISTÊNCIA É VOZ! Ensino de história e escrevivências de mulheres negras:** oficinas pedagógicas com o romance Um defeito de cor. 2022. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

PITHON, Ana Paula Pinto. **Vozes transgressoras de mulheres negras professoras:** entre memórias e histórias de experiências de mulheres negras no ensino de História em Camaçari-BA. 2024. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pôlen, 2017.

ROMÃO, Jeruse. **Educação e movimentos sociais:** por uma pedagogia das lutas sociais. Campinas: Papirus, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Kleidiane Santiago de. **Ensino de História, gênero e raça:** a história da construção do bairro do Papagaio contada por mulheres pretas (Feira de Santana-BA). 2024. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

SANTOS, Danielle Souza. **A cor dessa escola sou eu:** diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de História no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020–2021). 2022. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA:** reflexões sobre ensino de História e consciência histórica. 2018. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Rosemary de Jesus. **Identidades (in)visíveis:** educação étnico-racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araçás-BA. 2018. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Ana Célia da. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. In: **Revista da FAEEBA** / Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, nº 1 (jan. / jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992 – (p. 139 - 151).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; FERREIRA, Rogério. **Educação das relações étnico-raciais: uma proposta de ação docente.** Brasília: MEC/SECADI, 2018.

_____, Petronilha Beatriz Gonçalves e. As diretrizes curriculares nacionais e a educação das relações étnico-raciais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 325-352, 2003.

_____, Petronilha Beatriz Gonçalves e. As relações raciais e a educação para as relações étnico-raciais: caminhos e descaminhos. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03.** Brasília: MEC/SECADI, 2020. p. 25–40.

_____, Petronilha Beatriz Gonçalves e. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 17-26, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100003>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Marina Maia da. **Diálogos Maria Felipa de Oliveira:** memória, feminismo negro e pedagogia engajada no ensino de História. 2022. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Gilma Conceição de. **De Quingoma a Thá-Fene:** ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/BA. 2020. Dissertação – PROFHISTÓRIA/UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 11–40, 2019. Tradução de: Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Publicado originalmente em El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, 2007. Disponível em: Revista da Faculdade de Direito de Pelotas.

ANEXO – LEI N° 10.639

17/07/2025, 18:57

L10639



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.Mensagem de voto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

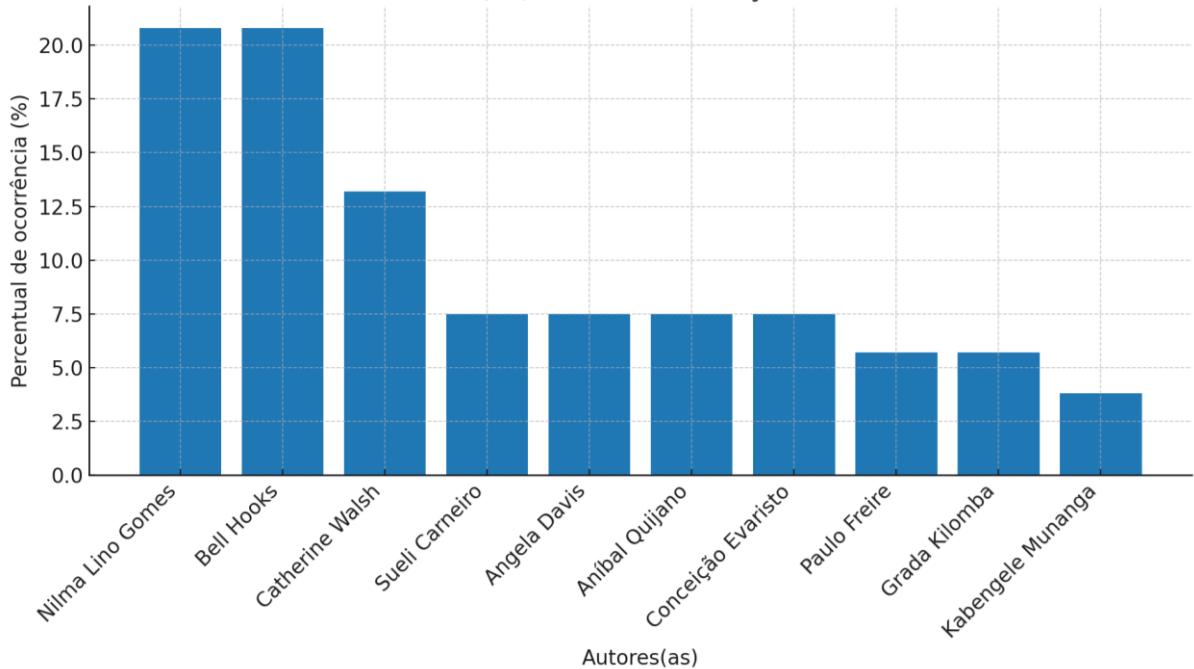
Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

APÊNDICE A – OCORRÊNCIA DE AUTORES NAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB

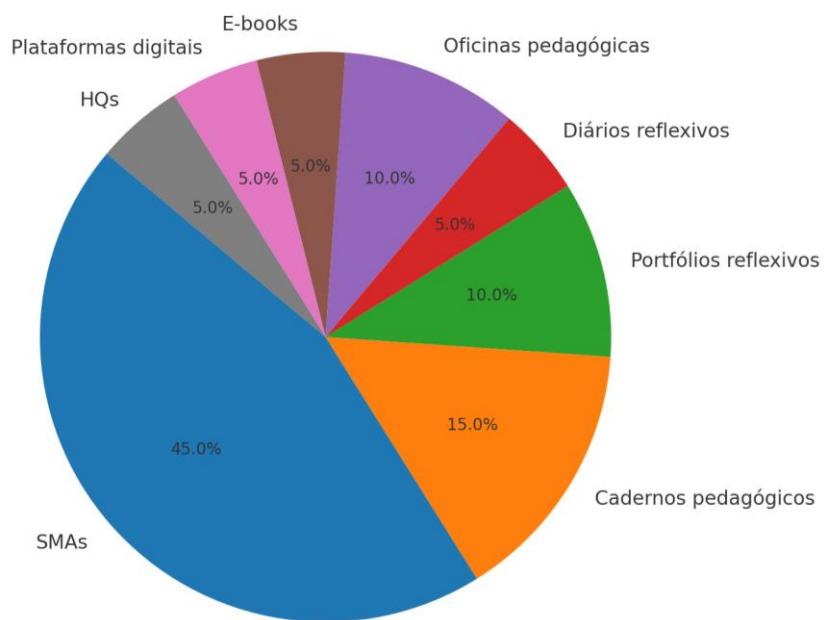
Gráfico 1: Ocorrência de Autores (as) nas 17 Dissertações do profHistória/UNEB



Fonte: Autoria própria, 2025.

APÊNDICE B – DISTRIBUIÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024)

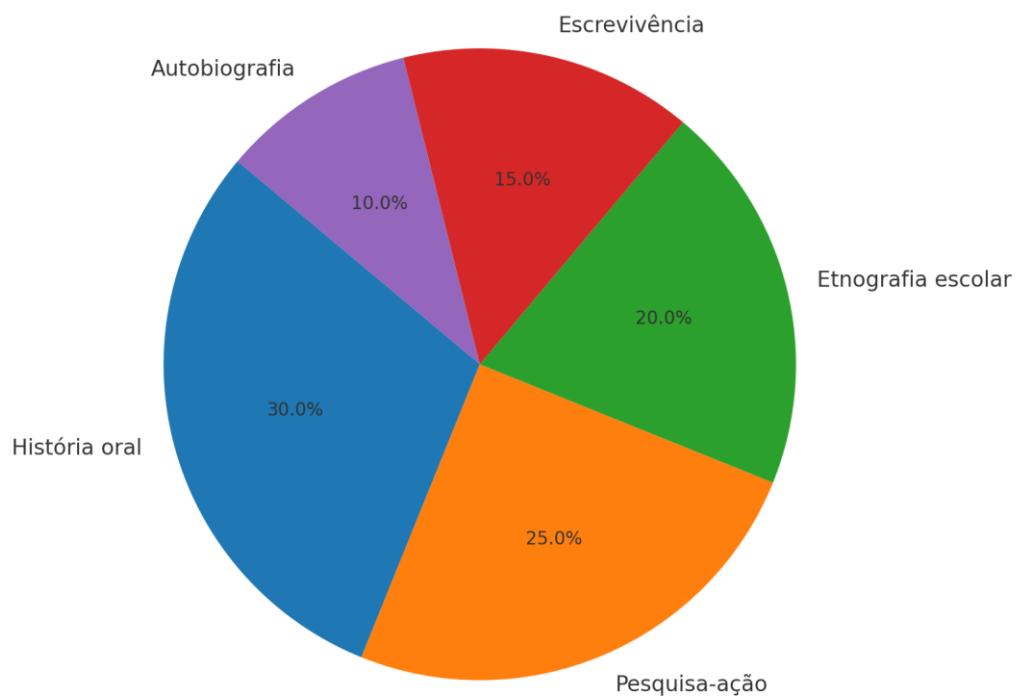
Gráfico 2: Distribuição dos Produtos Educacionais nas Dissertações do ProfHistória/UNEB (2018-2024)



Fonte: Autoria própria, 2025.

APÊNDICE C- DISTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA (2018-2024)

Gráfico 3: Distribuição das Metodologias nas Dissertações do ProfHistória/UNEB (2018-2024)



Fonte: Autoria Própria, 2025.

APÊNDICE D - FICHA TÉCNICA DAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024)

Tabela 1: Ficha Técnica das Dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024)

Nº	Autor(a)	Orientador(a)	Linha de Pesquisa	Pergunta de Pesquisa	Objetivos da Investigação	Metodologia (Tipo de Pesquisa)	Principais Resultados Obtidos	SMA (Produto Educacional)	Referências Teóricas	Território de Aplicação
01	GUIMARÃES, Átila Silva Sena. Canto negro: as músicas do Bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da História e Cultura Africana no currículo escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2018.	Prof. Dr. Wilson Roberto Mattos	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.	Como as músicas do Ilê Aiyê podem contribuir para o ensino de História da África?	Valorizar a musicalidade-de negra como fonte histórica e recurso didático.	Pesquisa qualitativa, com análise documental (88 músicas do Ilê Aiyê), aplicação de questionários com docentes e discentes; aulas-oficinas com turmas do 6º ao 9º ano.	Promoveu o protagonismo negro, ressignificou identidades e inseriu a História da África com envolvimento e criticidade nas aulas de História.	Portal digital “Canto Negro na Diáspora”, com HQs, oficinas, trilhas pedagógicas, oficinas, áudios e vídeos.	Rüsen, Stuart Hall, Quijano, Paul Gilroy, Cardoso, Walsh, Barca, Munanga, Ana Célia da Silva, Tomaz Tadeu da Silva.	Escola Municipal Pirajá da Silva – Liberdade, Salvador (BA)
02	SANTOS, Eline de Oliveira. A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de História e consciência histórica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como o ensino de História pode contribuir para a consciência histórica de mulheres negras na EJA?	Promover práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade e a consciência crítica das mulheres negras.	Pesquisa qualitativa e participante com entrevistas semiestruturadas com mulheres negras da EJA.	Ressignificou trajetórias de mulheres negras, valorizou a interseccionalidade e ampliou o debate decolonial na EJA.	Três sequências didáticas com foco em família, escola e trabalho.	Jörn Rüsen, Bell Hooks, Crenshaw, Sueli Carneiro, Paulo Freire, Nilma Gomes, Guacira Louro, Bittencourt, Elsa Nadái.	Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro – Porto Seguro (BA)

	– UNEB, Salvador, 2018.									
03	SANTOS, Rosemary de Jesus. Identidades (in)visíveis: educação étnico-racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araçás-BA. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2018.	Profª Drª Wlamyra Ribeiro de Albuquerque	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.	Como o ensino de História pode valorizar as identidades negras em Araçás?	Trabalhar com história local e saberes quilombolas no currículo escolar.	Pesquisa etnográfica e qualitativa, com observação do cotidiano escolar, história oral, e ecologia de saberes.	Valorizou o território negro, combateu o epistemicídio escolar e propôs um currículo plural e inclusivo.	Sequência didática, minicurso, página digital com oficina para criação de site.	Boaventura de Sousa Santos, Spivak, Stuart Hall, Ferraço, Munanga, Toni Morrison, Nilda Alves.	Colégio Municipal de Araçás – Araçás (BA)
04	CERQUEIRA, Silvana Reis da Silva. Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2020.	Profª. Drª. Sara Oliveira Farias	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como professoras aplicam a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar?	Mapear saberes e práticas docentes voltadas à implementação da Lei.	Pesquisa qualitativa; questionário, análise de projetos e planos de aula.	Promoveu currículo antirracista, fortaleceu práticas pedagógicas e contribuiu para o protagonismo negro.	Portfólio digital com práticas pedagógicas e experiências interdisciplinares	Chervel, Tomaz Tadeu da Silva, Gomes, Petronilha G. e Silva, Sueli Carneiro.	Colégio Estadual Abelardo Moreira – Mairi (BA)

05	<p>NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de História engajado na educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2020.</p>	<p>Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como elaborar práticas pedagógicas baseadas no feminismo negro decolonial?</p>	<p>Criar proposta interseccional antirracista para o ensino de História.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; análise práticas construção sequência didática.</p>	<p>Proposta inovadora decolonial que redefine o currículo com base em epistemologias subalternas e valoriza as vozes de meninas negras na sala de aula.</p>	<p>Sequência didática com base em pedagogia feminista negra decolonial, não aplicada devido a pandemia.</p>	<p>Patricia Hill Collins, Bell Hooks, Grada Kilomba, María Lugones, Walsh, Fanon.</p>	<p>Colégio Estadual Almirante Barroso – Paripe, Salvador (BA)</p>
06	<p>OLIVEIRA, Lidiane Souza. A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2021.</p>	<p>Profª. Drª. Marilécia Oliveira Santos</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como formar professores para incluir a história das mulheres negras no currículo?</p>	<p>Promover formação crítica de professores com enfoque em gênero e raça.</p>	<p>Pesquisa-ação e reflexão autobiográfica com oficinas de formação continuada.</p>	<p>Promoveu o empoderamento feminino negro, desafiou o currículo eurocentrado e propôs práticas formativas com base na Lei 10.639/03.</p>	<p>Oficinas pedagógicas com professores e proposta de formação crítica baseada em escrevivências.</p>	<p>Bell Hooks, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Crenshaw, Guacira Louro, Nilma Gomes, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez.</p>	<p>Curso de Formação Continuada – Ribeira do Pombal (BA)</p>

07	<p>SANTOS, Danielle Souza. <i>A cor dessa escola sou eu: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de História no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020–2021).</i> Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.</p>	<p>Profª. Drª. Célia Santana Silva</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas no ensino médio público?</p>	<p>Mapear e fortalecer práticas escolares contra racismo estrutural.</p>	<p>e Pesquisa qualitativa com abordagem freiriana, pesquisa-ação, grupos focais, oficinas formativas com professores e construção de sequências didáticas em ambiente remoto.</p>	<p>Promoveu o protagonismo discente negro, o fortalecimento da formação docente e a inserção crítica da Lei nº 10.639/03 no projeto político-pedagógico escolar.</p>	<p>Três sequências didáticas antirracistas + proposta de reformulação do PPP da escola.</p>	<p>Nilma Gomes, Bell Hooks, Paulo Freire, Silvio Almeida, João Carlos Nogueira, Luis Fernando Cerri, Carlos Henrique Farias Barros, Circe Bittencourt.</p>	<p>Colégio Estadual de Barra do Pojuca – Camaçari (BA)</p>
08	<p>MOURA, José Demétrius Silva. <i>'Stamos em pleno mar': desafios e perspectivas do uso da poesia de Castro Alves no debate sobre cidadania e escravidão no ensino de História.</i> Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.</p>	<p>Profª. Drª. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como o poema “O Navio Negreiro” pode ser utilizado no ensino de História para discutir escravidão e cidadania?</p>	<p>Relacionar literatura e ensino de História com foco na escravidão.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; grupo focal, oficinas remotas, análise textual e atividades remotas durante a pandemia.</p>	<p>Demonstrou que a poesia pode ser recurso didático potente no ensino de História crítica e antirracista; promoveu consciência histórica dos estudantes sobre cidadania e permanências da escravidão.</p>	<p>Caderno de atividades: “Expandindo a sala de aula de História”, com análise de poemas e propostas didáticas.</p>	<p>Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Hayden White, Paulo Freire, Nicolau Sevcenko, Aristóteles, Nietzsche.</p>	<p>Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Camaçari (BA)</p>
09	<p>SILVA, Marina Maia da. <i>Diálogos Maria Felipa de Oliveira: memória, feminismo negro e pedagogia engajada</i></p>	<p>Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso</p>	<p>Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.</p>	<p>Como a história de Maria Felipa pode contribuir para o ensino de</p>	<p>Reescrever a presença de mulheres negras na</p>	<p>Pesquisa qualitativa com uso de memórias populares, análise crítica de narrativas e livros</p>	<p>Valorização das epistemologias negras e insurgentes; formação identitária e</p>	<p>E-book pedagógico com caminhadas de aprendizagem sobre Maria Felipa.</p>	<p>Bell Hooks, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene,</p>	<p>Camaçari (BA)</p>

	no ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.			História e a valorização das mulheres negras?	história escolar.	didáticos.	decolonial; enfrentamento às narrativas oficiais sobre a Independência		Beatriz Nascimento, Catherine Walsh, Aníbal Quijano.	
10	PINHO, Deise Karla Santana. MINHA (RE)EXISTÊNCIA É VOZ! Ensino de história e escrevências de mulheres negras: Oficinas pedagógicas com o romance Um defeito de cor. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.	Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como a narrativa de Kehinde pode fortalecer identidades raciais e combater o racismo na escola?	Desenvolver oficinas com base em escritivência e literatura negra.	Pesquisa qualitativa com questionários diagnósticos, leitura literária e oficinas pedagógicas.	Fortaleceu a identidade de estudantes negras, valorizou a literatura de autoria negra e promoveu a escrita como resistência histórica e política.	Caderno pedagógico “Minha Reexistência é Voz!”, com quatro oficinas baseadas no romance “Um defeito de cor”.	Bell Hooks, Angela Davis, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez.	Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, Feira de Santana (BA)
11	SOUZA, Gilma Conceição de. De Quingoma a Thá-Fene: ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Escola Municipal de Vida Nova, Lauro de Freitas/BA. Dissertação (Mestrado em	Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como a história da comunidade de Quingoma pode ser integrada ao currículo?	Valorizar a história local e promover ensino de História com base territorial.	Pesquisa qualitativa dialógica com análise documental, questionários e entrevistas.	Articulou território, currículo e história local; promoveu o reconhecimento de saberes ancestrais e combateu o apagamento cultural	E-book “Histórias do Quingoma”, com propostas interdisciplinares e trilha pedagógica para o ensino fundamental.	Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Ana Célia da Silva, Tomaz Tadeu da Silva,	Escola Municipal de Vida Nova – Lauro de Freitas (BA)

	Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.						quilombola e indígena.		Petronilha Beatriz G. e Silva.	
12	COSTA, Luciana Moreira. Deixe que euuento minha história: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2022.	Profª. Drª. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como as memórias do bairro Arenoso podem contribuir para o ensino de História com perspectiva étnico-racial?	Valorizar narrativas periféricas e construir identidade histórica dos estudantes.	Pesquisa qualitativa colaborativa com ênfase na escuta, memória e participação estudantil na EJA.	Protagonismo estudantil e reconstrução de pertencimento territorial. Resgatou as memórias da comunidade periférica, promoveu o pertencimento dos estudantes e articulou história local à luta antirracista e decolonial.	Conta no Instagram com trilha pedagógica e publicações dos alunos: vídeos, imagens e textos das oficinas realizadas sobre memórias do bairro.	Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Circe Bittencourt, Stuart Hall, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos.	Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães – Arenoso, Salvador (BA)
13	SANTANA, Kleidiane Santiago de. Ensino de História, gênero e raça: a história da construção do bairro do Papagaio contada por mulheres pretas (Feira de Santana–BA). Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2024.	Profª. Drª. Marilécia Oliveira Santos	Saberes Históricos no Espaço Escolar.	Como a história oral de mulheres negras pode enriquecer o ensino de História?	Valorizar a história oral e promover o protagonismo feminino negro.	Pesquisa qualitativa colaborativa com estudantes pesquisadores e entrevistas com mulheres negras da comunidade.	Valorizou a história oral, rompeu com silenciamentos de gênero e raça, e fomentou uma educação emancipatória.	Material didático impresso com relatos, fotos e produções dos estudantes a partir da história oral de moradoras.	Angela Davis, Crenshaw, Joan Scott, Bell Hooks, Lélia Gonzalez, Crenshaw, Djamila Ribeiro.	Colégio Estadual Teotônio Vilela – Papagaio, Feira de Santana (BA)

14	<p>OLIVEIRA, Ana Paula de. A terra morena na verdade é negra! Ensino de História, a implementação da Lei 10.639/03 e suas reformulações na rede municipal de Nazaré-BA. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2024.</p>	<p>Profª. Drª. Antonieta Miguel</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como o componente HCACI contribui para a efetivação da Lei 10.639/03 em Nazaré?</p>	<p>Avaliar políticas curriculares locais e propor ações de fortalecimento.</p>	<p>Pesquisa qualitativa com análise curricular e entrevistas com professores da rede.</p>	<p>Criticou limites da institucionalização curricular do HCACI e defendeu uma implementação crítica da Lei 10.639/03 na rede municipal.</p>	<p>Caderno de apoio pedagógico com propostas interdisciplinares para o 6º ano.</p>	<p>Nilma Lino Gomes, Tomaz Tadeu da Silva, Catherine Walsh, Arroyo, Petronilha Beatriz, Paulo Freire.</p>	<p>Rede Municipal de Nazaré – Nazaré (BA)</p>
15	<p>MONTEIRO, Emerson do Rosário. Meu caro, Ubuntu, “Tudo que nós tem é nós!”: uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-BA. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2024.</p>	<p>Profª. Drª. Antonieta Miguel</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como o Grupo Ubuntu configura-se como metodologia antirracista no ensino de História?</p>	<p>Criar prática pedagógica afetiva e antirracista baseada em escrevência.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; escrevência, rodas de conversa e análise de cartas.</p>	<p>Proposta inovadora e afetiva para o ensino de História com base em vivências negras, fortalecendo identidades e resistências escolares.</p>	<p>Metodologia Ubuntu baseada em escrevência, aquilombamento e diálogo afetivo.</p>	<p>Conceição Evaristo, Bell Hooks, Frantz Fanon, Silvio Almeida, Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes.</p>	<p>Colégio Simonton – Cachoeira (BA)</p>

16	<p>PITHON, Ana Paula Pinto. Vozes transgressoras de mulheres negras professoras: entre memórias e histórias de experiências de mulheres negras no ensino de História em Camaçari-BA. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2024.</p>	<p>Profª. Drª. Célia Santana Silva</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como as memórias de mulheres negras docentes contribuem para práticas pedagógicas antirracistas?</p>	<p>Registrar experiências e escrevências de professoras negras.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, autoral e participativa, com base em encontros afetivo-pedagógicos (“Encontros Preciosos”) e entrevistas-memórias (“Giros de Prosa”) com mulheres negras docentes.</p>	<p>Afirma as memórias docentes negras como epistemologias de resistência e reinvenção curricular, propondo um ensino de História afetivo, insurgente e decolonial, alinhado com a efetivação crítica da Lei nº 10.639/03.</p>	<p>Diário Reflexivo de Transgressões no Ensino de História, voltado para a formação de professores e engajamento pedagógico antirracista.</p>	<p>Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Conceição Evaristo, Catherine Walsh, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes.</p>	<p>Rede Municipal de Ensino – Camaçari (BA)</p>
17	<p>CASTELO, Ana Maria Pereira. Nós, mulheres negras, na história de Conceição da Feira: para decolonizar o currículo de História e assegurar a Lei 10.639/2003. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UNEB, Salvador, 2024.</p>	<p>Profª. Drª. Cláudia Pons Cardoso</p>	<p>Saberes Históricos no Espaço Escolar.</p>	<p>Como a história de mulheres negras locais pode decolonizar o currículo escolar?</p>	<p>Promover a decolonização curricular e reconhecer o protagonismo feminino negro.</p>	<p>Pesquisa qualitativa baseada em história oral, com entrevistas a lideranças negras femininas locais.</p>	<p>Promoveu o letramento racial e a valorização das trajetórias negras femininas locais no currículo escolar; contribuiu para a construção de uma escola decolonial e inclusiva, a partir de epistemologias negras feministas.</p>	<p>Plataforma Digital de Educação Antirracista com e-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”, glossário, recursos didáticos e propostas pedagógicas para o Ensino Médio.</p>	<p>Conceição Evaristo, Kilomba, Quijano, Walsh, Gonzalez, Carneiro, Collins, Hooks, Davis, Nilma Gomes.</p>	<p>Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira – Conceição da Feira (BA)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024).

APÊNDICE E – REPERTÓRIO TEÓRICO DAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB

Tabela 2: Repertório teórico das 17 dissertações do ProfHistória/UNEB

Nº	Autor(a)	Percentual de ocorrências	Principais contribuições teóricas	Impacto na prática pedagógica
01	Nilma Lino Gomes	20,8%	Pedagogia das relações étnico-raciais; crítica ao cumprimento formal da Lei 10.639/03.	Integra currículo, formação docente e experiências estudantis.
02	Bell Hooks	20,8%	Educação interseccional; pedagogia engajada e crítica.	Práticas centradas na experiência negra; promoção da agência discente.
03	Catherine Walsh	13,2%	Decolonialidade; crítica a estruturas de poder e currículos.	Tradução da teoria decolonial para práticas escolares; transversalidade curricular.
04	Sueli Carneiro	7,5%	Crítica à branquitude e ao epistemicídio.	Seleção de materiais didáticos; questionamento de hierarquias epistêmicas.
05	Angela Davis	7,5%	Relação entre racismo, patriarcado e capitalismo.	Abordagens interseccionais no ensino; análise estrutural das opressões.

	Aníbal Quijano	7,5%	Colonialidade do poder e do saber.	Crítica estrutural ao currículo e às políticas educacionais.
	Conceição Evaristo	7,5%	Escrevivência; resistência e reexistência.	Escrita e literatura como prática pedagógica crítica.
	Paulo Freire	5,7%	Pedagogia da libertação; diálogo e emancipação.	Estratégias emancipatórias; aproximação entre crítica e prática.
	Grada Kilomba	5,7%	Racismo, silenciamento e violência epistêmica.	Reflexões sobre subjetividade negra e práticas antirracistas.
	Kabengele Munanga	3,8%	Identidade negra; crítica a estereótipos da África.	Influência em escolhas curriculares e materiais didáticos.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024).

APÊNDICE F – INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA: CONCORRÊNCIAS E MOVIMENTOS ANALÍTICOS NAS 17 DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB

Tabela 3: Integração teórico-pedagógica: concorrências e movimentos analíticos nas 17 dissertações do ProfHistória/UNEB

Nº	Concorrências Estratégicas (Autores)	Integração Teórico-Pedagógica	Movimento Analítico ao qual se vincula
01	Gomes + Hooks (7 dissertações)	Desloca a Lei 10.639/03 do cumprimento normativo para a transformação efetiva de práticas pedagógicas.	Centralidade negro-feminista – orienta método, linguagem e pedagogia a partir de experiências negras.
02	Gomes + Walsh (5 dissertações)	Traduz a teoria decolonial em estratégias pedagógicas concretas no chão da escola.	Tradução decolonial – problematiza estruturas de conhecimento e políticas educacionais.
03	Hooks + Walsh/Davis (4 dissertações)	Fortalece abordagens interseccionais e a leitura da escola como espaço de disputa política.	Centralidade negro-feminista – práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.
04	Quijano + Walsh (3 dissertações)	Densifica o eixo da colonialidade e evidencia hierarquias epistêmicas.	Tradução decolonial – desloca o olhar sobre currículo e práticas.

05	Gomes + Carneiro (3 dissertações)	Consolida crítica à branquitude e ao epistemicídio, articulando resistência curricular.	Centralidade negro-feminista – consolida crítica racial e de gênero.
06	Hooks + Carneiro (3 dissertações)	Produz crítica radical à hegemonia branca, vinculando gênero, raça e conhecimento.	Centralidade negro-feminista – práticas de resistência epistêmica.
07	Gomes + Freire (2 dissertações)	Articula tradição pedagógica emancipatória e perspectiva crítica decolonial.	Enraizamento pedagógico – conecta crítica epistêmica e prática docente.
08	Gomes + Munanga (2 dissertações)	Conecta crítica epistemológica e perspectiva afrocentrada no ensino de História.	Enraizamento pedagógico – valorização identitária e metodologias afrocentradas.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024).

APÊNDICE G – TIPOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS IDENTIFICADOS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA/UNEB (2018-2024)

Tabela 4: Tipologia e caracterização dos produtos educacionais identificados nas dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024)

Nº	Tipo de Produto Educacional	Percentual aproximado	Caracterização
01	Sequências Metodológicas de Aprendizagem (SMAs)	45%	Estruturam o processo de ensino-aprendizagem em etapas articuladas, com objetivos, conteúdos, recursos e avaliação. São aplicáveis diretamente em sala de aula e fortalecem a prática docente.
02	Cadernos pedagógicos	15%	Materiais-guia para professores, contendo planos de aula, leituras, exercícios e propostas didáticas sistematizadas.
03	Portfólios reflexivos	10%	Reúnem produções e registros reflexivos dos sujeitos, valorizando a autoavaliação, o acompanhamento processual e a dimensão formativa.
04	Diários reflexivos	5%	Narrativas de experiências pedagógicas escritas por docentes ou discentes, destacando trajetórias de aprendizagem e práticas críticas de memória.

05	Oficinas pedagógicas	10%	Experiências formativas coletivas, que privilegiam metodologias ativas, vivências culturais e construção colaborativa de saberes.
06	E-books	5%	Recursos digitais que ampliam a circulação e acessibilidade de conteúdos, permitindo atualização constante.
07	Plataformas digitais	5%	Ambientes interativos de aprendizagem que organizam e disponibilizam acervos, materiais e sequências de atividades.
08	Histórias em quadrinhos (HQs)	5%	Narrativas visuais que articulam linguagem artística e conteúdos históricos, promovendo leitura acessível e sensibilização crítica.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das dissertações do ProfHistória/UNEB (2018–2024).