



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

SILVÂNIA GOMES DOS SANTOS

**DESFAZENDO A TRAMA: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES NEGROS.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Outubro/2025

SILVÂNIA GOMES DOS SANTOS

**DESFAZENDO A TRAMA: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES NEGROS.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

Salvador

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

G633s      SANTOS, Silvânia Gomes dos.  
  
Desfazendo a trama: o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental para a construção da identidade étnico-racial de estudantes negros. / Silvânia Gomes dos. SANTOS. Orientador(a): Prof. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes. Ximenes. Salvador, 2025.  
181 p.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.  
  
Contém referências, anexos e apêndices.  
1. Ensino de História. 2. Prática docente. 3. Educação antirracista. I. Ximenes, Prof. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

# SILVÂNIA GOMES DOS SANTOS

## **DESFAZENDO A TRAMA: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES NEGROS.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

### Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof. Dra. Mônica Martins da Silva (avaliadora externa)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales (avaliadora interna)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago (avaliadora interna)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

APROVADA EM: 21/10/2025

Dedico este trabalho a minha família, em especial aos meus filhos Clayton e Maria Luiza, pelo amor incondicional e aprendizado constante e a todas as professoras engajadas que buscam melhorar suas práticas e contribuir para a construção de uma educação pública antirracista e de qualidade para todas as crianças. Gratidão pelas suas existências e por me inspirarem a seguir por este caminho!

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de diversas interações e conexões. Cada pessoa com a qual tive o privilégio de me conectar e de conhecer na trama desta vida está presente neste estudo. Por este motivo, sou grata por cada um (a) ainda que a memória não o alcance no momento da escrita.

Sou grata ao grande Pai criador do universo, que me permite viver em harmonia com os meus pares e com a natureza que me cerca.

Sou grata aos meus pais, Firmino Bispo dos Santos (in memória) e Lindinalva Gomes dos Santos pela minha vida, pelos ensinamentos, pelos exemplos de generosidade e amor ao próximo e por acreditarem em mim, investindo o que puderam na minha formação.

Sou grata pela existência dos meus filhos, Clayton Santos Nascimento que se tornou um homem maravilhoso, digno e um excelente pai, e de Maria Luiza Santos de Jesus, um presente lindo em forma de menina que está crescendo e se tornando uma pessoa justa, generosa, amiga, companheira e uma parceira inseparável.

Sou grata ao meu companheiro, Gildásio Pereira de Jesus, com quem compartilho momentos de muito amor, companheirismo e apoio.

Sou grata aos meus irmãos, Firmino, Ivan e Fernando, por manifestarem em suas vidas o legado ético e a generosidade do nosso pai.

Sou grata por todos os amigos e amigas que, desde a minha infância, permitiram-me perceber o quanto a amizade faz bem e nos forma enquanto seres humanos, ao expandir o universo do nosso próprio mundo, aprendendo sobre aceitação, respeito, solidariedade e amor fraterno.

Sou grata a todos os meus colegas do ProfHistória, turma 2023, que fortaleceram a minha autoconfiança e me incentivaram a seguir em frente nos momentos de dúvidas e aflições.

Sou grata a cada Professora, a cada Professor do ProfHistória UNEB que me ensinaram com dedicação e amor, compartilhando saberes e histórias, além de contribuírem efetivamente para o meu crescimento profissional e para a construção do meu conhecimento adquirido no meu processo contínuo de formação.

Sou grata à Professora Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, por aceitar me orientar, acreditando no meu potencial e na minha capacidade de superar os desafios que esta pesquisa representou.

À Professora Mônica Martins da Silva e à Professora Kathia Marise Borges Sales, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação e por aceitarem o desafio de avaliar a minha produção pela segunda vez, no momento da defesa deste trabalho.

À Professora Ana Cristina Castro do Lago que, com todo carinho, me deu dicas importantíssimas para concretização deste trabalho e por aceitar fazer parte da banca de defesa, tornando este momento ainda mais lindo e especial.

Sou grata às professoras investigadas, cujos currículos demonstram trajetórias de luta, de engajamento e de compromisso com a educação pública de qualidade, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sinto-me conectada a cada uma delas.

Sou grata pela oportunidade de vivenciar a experiência de troca com os meus estudantes, cujas vivências e experiências me permitem perceber cotidianamente a responsabilidade que está no ato de ensinar e por me tornarem uma professora engajada na luta pela educação pública de qualidade, na perspectiva antirracista.

A cada um (a) de vocês, minha eterna GRATIDÃO!

## **RESUMO**

SANTOS, Silvânia Gomes dos. **Desfazendo a trama: o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental para a construção da identidade étnico-racial de estudantes negros.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação – DEDC I, Salvador, 2025.

Este estudo tem como objetivo investigar de que forma o planejamento do ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, a diversidade cultural e promova o enfrentamento do racismo estrutural fundamentada em uma perspectiva antirracista. A pesquisa aborda os desafios enfrentados por pedagogas da Rede Municipal de Salvador que lecionam História, ressaltando a importância da formação continuada e da elaboração de materiais didáticos para a Educação Antirracista. O trabalho analisa o currículo escolar como espaço de poder, explorando o Referencial Curricular Municipal de Salvador (RCMS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a urgência de explicitar a Lei nº 10.639/2003 nos documentos norteadores. Discute as dimensões do racismo (institucional e estrutural), desconstrói o mito da democracia racial brasileira e defende a educação antirracista como compromisso com a justiça e a transformação social, exigindo práticas docentes com reflexões críticas sobre as próprias experiências. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva da metaformação docente, cuja centralidade orienta o desenvolvimento profissional dos professores. A Análise documental foi utilizada para investigar se os referenciais que orientam o ensino de História na Rede Municipal de Educação de Salvador dialogam com a Lei 10.639/2003 e se apresenta contribuições à educação antirracista. Como resultado, foi elaborado o Almanaque Digital Antirracista (<https://heyzine.com/flip-book/7cea8ecd15.html>). Inspirado nos almanaques tradicionais, este produto educacional, que emerge da prática docente, visa romper com o colonialismo epistêmico, valorizar diversas cosmovisões e incentivar professoras e professores a combaterem o racismo e a exclusão, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Prática docente. Educação antirracista.

## ABSTRACT

SANTOS, Silvânia Gomes dos. **Unraveling the plot: the teaching of history in the early years of elementary school for the construction of the ethnic-racial identity of black students.** Dissertation (Professional Master's in History Teaching) - State University of Bahia - UNEB. Department of Education – DEDC I, Salvador, 2025.

This study aims to investigate how the planning of History teaching in the early years of Elementary School can contribute to the construction of pedagogical practices that value the ethnic-racial identity of Black students, cultural diversity, and promote the confrontation of structural racism based on an anti-racist perspective. The research addresses the challenges faced by pedagogues in the Salvador Municipal School System who teach History, highlighting the importance of continuing education and the development of teaching materials for Anti-racist Education. The work analyzes the school curriculum as a space of power, exploring the Salvador Municipal Curriculum Framework (RCMS) and the National Common Curriculum Base (BNCC), and emphasizes the urgency of explicitly including Law No. 10.639/2003 in guiding documents. It discusses the dimensions of racism (institutional and structural), deconstructs the myth of Brazilian racial democracy, and defends anti-racist education as a commitment to justice and social transformation, demanding teaching practices with critical reflections on their own experiences. Qualitative in nature, this research is based on the perspective of teacher meta-formation, whose centrality guides the professional development of teachers. Document analysis was used to investigate whether the frameworks that guide the teaching of History in the Municipal Education Network of Salvador are in dialogue with Law 10.639/2003 and whether they contribute to anti-racist education. As a result, the Anti-Racist Digital Almanac (<https://heyzine.com/flip-book/7cea8ecd15.html>) was created. Inspired by traditional almanacs, this educational product, which emerges from teaching practice, aims to break with epistemic colonialism, value diverse worldviews, and encourage teachers to combat racism and exclusion, promoting a truly inclusive school environment.

**Keywords:** History teaching. Teaching practice. Anti-racist education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Exemplo de Material Didático Nossa Rede .....	33
Figura 2: Diretrizes Curriculares .....	36
Figura 3: Capa e Sumário do Almanaque.....	94
Figura 4: Elementos que compõem o Almanaque.....	119

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Relação de verbos por competência nos RCMS para o ensino de História nos Anos Iniciais .....	31
Quadro 2: Distribuição das unidades escolares por gerências regionais da rede municipal de salvador.....	44
Quadro 3: Distribuição dos estudantes de acordo com a modalidade de ensino .....	46
Quadro 4: Representação docente por gênero .....	47
Quadro 5 Perfil dos estudantes da E.M.A.A.....	50
Quadro 6: Design com as Trilhas a percorrer e do ponto de chegada.....	108

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Estudantes dos anos iniciais por gênero .....	52
Gráfico 2: 1º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento.....	52
Gráfico 3: 2º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento.....	53
Gráfico 4: 3º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento.....	53
Gráfico 5: 4º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento.....	54
Gráfico 6: 5º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento.....	54
Gráfico 7: Perfil étnico-racial de acordo com o IBGE, conforme autodeclaração.....	56

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 23</b>	
1.1. CONHECENDO E DESBRAVANDO: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS.....	25
1.2. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR .....	29
1.3. O PAPEL DA PROFESSORA PEDAGOGA QUE ATUA COMO DOCENTE DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR .....	38
1.4. REVELANDO O PERFIL E AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NA E.M.A.A.....	47
<b>2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSÍVEIS HORIZONTES .....</b>	<b>59</b>
2.1. QUAL A LÓGICA QUE NORTEIA O ANTIRRACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA?.....	61
2.2. OS 20 ANOS DA LEI N° 10.630/2003: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	66
2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA... <td>69</td>	69
2.4. A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS .....	72
2.5. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIAPARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAISNOA ANOS INICIAIS .....	78
<b>3. ALMANAQUE DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA - PERSPECTIVA X REALIDADE.....</b>	<b>83</b>
3.1. COMO SURGIRAM OS ALMANAQUES?.....	88
3.2. O ALMANAQUE DIGITA COMO ITINERÁRIO PARA A METAFORMAÇÃO DOCENTE .....	96
3.3. FUNCIONAMENTO DO ALMANAQUE DIGITAL .....	107
3.4. POSSIBILIDADES DE USO DOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NO ALMANAQUE DIGITAL.....	110
3.5. PRODUTO FINAL ENTRE O REAL E O IMAGINADO: EXPECTATIVA X REALIDADE .....	115

<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – ENDEREÇO PARA ACESSAR OS CURRÍCULOS LATTES DAS DOCENTES .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – MODELOS DE ALMANAQUE.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C – CÓDIGO QR E LINK PARA ACESSO À SOLUÇÃO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

A educação representou, para mim, a concretização do rompimento do ciclo da pobreza e a possibilidade de sonhar com uma condição social melhor do que a de meus antepassados. Minha avó materna era uma mulher negra que sabia ler e escrever. Casou-se com meu avô, que era um homem negro analfabeto, e o ensinou a escrever o próprio nome para assinar seus documentos pessoais.

Juntos, tiveram oito filhos, entre eles, uma menina que faleceu de sarampo aos 3 anos de idade. Dos sete filhos que sobreviveram, uma continua analfabeta e seis aprenderam a ler palavras e escrever seus nomes, mas permaneceram semianalfabetos. Foi o caso da minha mãe, que precisou começar a trabalhar aos oito anos de idade para ajudar minha avó a alimentar os irmãos mais novos (meu avô nunca assumiu o compromisso de sustentar a família), inclusive, uma tia que jamais frequentou a escola e só aprendeu a escrever seu nome.

Meus avós paternos viveram na zona rural do município de Pedrão, na Bahia, e jamais tiveram a oportunidade de estudar ou aprender a ler e a escrever. Além disso, reproduziam a crença limitante de que apenas os filhos homens deveriam frequentar a escola e aprender a ler, escrever e fazer conta (conhecimento lógico matemático, envolvendo as quatro operações). A escola que ficava a quilômetros de distância da casa simples, localizada em uma área rural, acessada por uma longa e estreita trilha no meio da vegetação, só podia ser percorrida a pé ou a cavalo (caso tivessem algum) devido à falta de outro meio de transporte pela dificuldade de acesso. Ainda assim, meu pai e meus dois tios (homens) conseguiram acessar a escola, mesmo que não tenham conseguido concluir os estudos básicos; já as mulheres da família eram destinadas a permanecer em casa, aprendendo a cultivar a terra e a executar tarefas domésticas – habilidades consideradas essenciais para a vida matrimonial ou, caso fosse necessário, para o trabalho como empregadas domésticas.

Esse foi o destino das minhas quatro tias paternas. Duas delas permaneceram no interior, casaram-se e continuaram dedicando-se ao lar, aos filhos e à lavoura. As outras duas migraram para Salvador, a fim de trabalhar como empregadas domésticas nas chamadas "casas de família", onde permaneceram até o fim da vida.

Ou seja, eu e meus três irmãos nascemos com nossos destinos aparentemente traçados para reproduzirmos esse ciclo de pobreza, exclusão e marginalização. Nossa transformação, que teve como consequência o rompimento do ciclo de pobreza extrema, começou no ambiente escolar onde todos nós concluímos o antigo Segundo Grau — atual Ensino Médio, embora os

reflexos disso ainda estejam se projetando, aos poucos, na vida de nossos filhos. Eu ampliei minhas perspectivas ao frequentar uma universidade pública, tornando-me pedagoga.

Minha formação docente iniciou-se no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia, tendo como referência a ex-reitora Ivete Sacramento, a primeira mulher negra a assumir a reitoria de uma universidade no Brasil, entre os anos de 1998 (ano em que a vi pela primeira vez em uma formatura de conclusão do antigo 2º Grau, atual Ensino Médio, realizada na instituição) e 2006. Sou egressa da turma de 2001. Cursei toda a graduação na gestão de Ivete Sacramento e recordo que me senti pertencente à universidade desde o momento da minha aprovação no vestibular, o que me orgulha muito, pois foi o primeiro degrau a marcar o rompimento do ciclo de pobreza e analfabetismo na minha família.

Tenho profundo carinho e respeito pela UNEB e me sinto feliz em retornar a este espaço e poder concluir o Mestrado aqui. Minhas vivências me fizeram compreender que a trajetória acadêmica é construída ao longo da vida, porque ela guarda estreita relação com o meio no qual vivemos, segue englobando todas as experiências que moldam professores e professoras e iniciam na infância, enquanto estudantes.

Durante a graduação, fui aprovada no concurso público para Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador. No ano seguinte à minha formatura, fui convocada e assumi o cargo de professora no município, tomando mais uma vez as rédeas da minha vida e construindo minha própria história, superando os estigmas que poderiam ter marcado negativamente o meu destino e me impedido de avançar nos estudos. Deste modo, insurgi, transgredindo as estruturas que tendiam a me manter na subalternidade e na ignorância.

Sempre refleti sobre a necessidade de me tornar “competente” e, ao mesmo tempo, capaz de ensinar às crianças o valor da educação na vida de quem, como nós – pois sempre me coloco como alguém de origem comum, identificando-me com meus estudantes -, descendentes de famílias negras e empobrecidas, dentro de uma estrutura hierárquica racista e excluente, traços que caracterizam a sociedade brasileira.

Dessa maneira, nos Anos Iniciais, ao ensinar História para as crianças de aproximadamente 6 aos 10 anos de idade, apresento, como ponto de partida, suas realidades e a da comunidade em que vivem e estudam. Procuro, assim, relacionar a educação à melhoria das condições de vida e, principalmente, à libertação de nossos corpos negros e de nossas mentes colonizadas.

Ao proporcionar às crianças a possibilidade de se enxergarem no processo histórico enquanto sujeitos que possuem uma história de vida - muitas vezes, ignorada devido à maneira como a sociedade brasileira foi forjada, privilegiando a branquitude e excluindo negros e negras

das decisões políticas e econômicas, enquanto os mantém controlados e na base da hierarquia social -, posso contribuir para uma educação libertadora e transgressora, em consonância com Hooks (2017), oportunizando a formação do pensamento crítico desde a infância. Além disso, contesto o próprio ensino e seus objetivos na busca por superação das desigualdades étnicas e do direito à aprendizagem das crianças negras.

No passado, o processo de formação da identidade nacional, no Brasil, foi profundamente excludente e prejudicial, sobretudo, para negros, indígenas e seus descendentes, visto que teve como mote a negação e a tentativa de apagamento da herança africana e indígena na construção do povo brasileiro. Esse apagamento ocorreu de diversas formas, ao longo da história, como a escravização violenta e desumana de milhões de africanos.

Durante o final do século XIX e início do século XX, o discurso adotado por intelectuais, governantes e pelas políticas vigentes era baseado no ideal de branqueamento da população, sustentado pela crença racista de que o progresso do país dependia da eliminação dos vestígios da presença negra por meio da miscigenação e do incentivo à imigração europeia. A exclusão da cultura africana também se manifestou na perseguição das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, por exemplo, que foram criminalizadas e estigmatizadas.

Como consequência, a contribuição africana para a formação do Brasil foi reduzida ou invisibilizada nos currículos escolares, na produção histórica oficial e nas representações culturais e institucionais, mesmo diante da apropriação de elementos da cultura negra na língua, na música, nas ciências e nos costumes, essa contribuição não recebe o devido reconhecimento e pode ser um dos fatores que contribuem para que os estudantes negros tenham dificuldade de assumir sua identidade étnico-racial.

Diante desse contexto de apagamento histórico e sistemático da presença negra, torna-se evidente a necessidade de promover uma educação que valorize as identidades destes estudantes e promova o enfrentamento do racismo na escola e nas instituições, conforme Bento (2022), Hooks (2017) e Gomes (2017). Para Bittencourt (2009), atualmente um dos objetivos centrais do ensino de História é contribuir para a constituição da identidade.

Abordar as questões das identidades e valorizá-las ao longo de todo o ano letivo é essencial, uma vez que a formação da identidade das crianças negras está profundamente ligada ao direito à aprendizagem. A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima, no senso de pertencimento e na valorização das suas origens. Quando o ambiente escolar reconhece e valoriza a diversidade racial, garantindo um currículo antirracista e representativo, as crianças negras têm mais oportunidades de construir uma identidade positiva e fortalecer sua autoconfiança.

No entanto, reconhecer a importância da valorização das identidades no ambiente escolar exige, também, um olhar atento para os sujeitos que promovem esse processo: os educadores e educadoras. Afinal, são eles quem, cotidianamente, enfrentam os desafios de construir práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade, a justiça e a equidade racial. E, neste contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor e da professora na construção de uma educação emancipadora.

Para que esse ensino libertador aconteça e considerando a importância dos (as) docentes neste processo, é necessário que acreditem em seu próprio potencial e compreendam a profundidade de seu papel na formação dos estudantes; porque, de acordo com alguns autores, faz parte do nosso trabalho participar do crescimento intelectual e emocional dos nossos alunos.

A prática docente, nessa perspectiva, promovida por professoras e professores engajados, focada na inclusão de todas as crianças de forma representativa, tem o poder transformador na formação das suas identidades racial, social e de gênero. Alguns autores, como Hooks (2017), salientam que professores comprometidos com práticas pedagógicas progressistas buscam transformar o currículo para que ele não reproduza sistemas de dominação nem apresente parcialidades. Para a autora, esses docentes assumem os riscos que acompanham uma pedagogia engajada e fazem de sua prática um ato de resistência. Tal postura integra o engajamento desses profissionais na construção de uma escola antirracista, configurando-a como um espaço de transgressão, por romper com a cultura eurocêntrica e valorizar outras formas de existência humana.

Para Hooks (2017) e outros autores engajados na luta por uma educação antirracista, é essencial enxergar a humanidade dos nossos estudantes. Cada professor (a) deve ensinar, respeitando os alunos, oferecendo as condições necessárias para que todos tenham o direito de aprender de maneira significativa.

A mudança começa em cada uma de nós professoras engajadas, porém, uma das possibilidades de mudança é acolher as crianças negras e indígenas da mesma forma que acolhemos as crianças brancas. Criar um ambiente harmônico, onde estudantes e professoras compartilham saberes e no qual todos se sintam seguros e autoconfiantes, contribui para que as crianças se engajem na própria aprendizagem de maneira responsável e comprometida com seu crescimento pessoal e cognitivo.

Assim, antes de iniciar este trabalho, faz-se necessário demarcar o lugar social, étnico e profissional do qual me posiciono e os motivos que me levam à defesa da educação antirracista. Sou uma mulher negra, nascida e criada em bairros da periferia de Salvador, na Bahia,

Professora licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Concluí a graduação em 2004.

No ano seguinte, iniciei a minha trajetória profissional como Coordenadora Pedagógica do Projeto Educação para combater a pobreza que consistia em preparar jovens da comunidade do São Gonçalo, em Salvador, para atuar como monitores na ação de acompanhamento e apoio aos estudantes que recebiam bolsa escola<sup>1</sup> e estudavam em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, que funciona dentro de um terreiro de candomblé.

Além dessas atividades, tinha que promover, mensalmente, formação pedagógica para os jovens, elaborar atividades, orientar nos planejamentos, acompanhar seus trabalhos, verificar as aprendizagens das crianças, garantindo seu pleno desenvolvimento e organizar um Seminário Municipal para discutir as demandas que considerávamos relevantes para a comunidade na qual a escola estava inserida, algo desafiador, mas também bastante instigante.

Outra vivência enriquecedora foi a experiência de desenvolver um trabalho docente, por um ano letivo, também entre os anos de 2005 e 2006, em uma escola na penitenciária de Salvador, onde aprendi muitas lições de vida que carrego até hoje e por meio das quais pude abri meus olhos para as formas sistêmicas de segregação racial, tendo o Estado como promotor das desigualdades e do racismo que se perpetuam ao longo da nossa história.

Atualmente, sou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas municipais de Salvador (desde o ano de 2006). No momento, leciono História e Geografia no turno diurno; Língua Portuguesa, Matemática e Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Também ensino, no município de Lauro de Freitas, na região metropolitana de Salvador (desde o mês de maio de 2025), o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em turmas do 1º ao 3º Ano, para crianças com idades entre 6 e 10 anos aproximadamente. Por compreender a importância da Educação na vida das crianças negras e atribuir ao Estado a responsabilidade pela promoção de políticas públicas de combate a todas as formas de discriminação e de melhoria na qualidade de vida das pessoas, sonho com uma escola para todas e todos, uma escola acolhedora e inclusiva, pensada e estruturada com a participação de todas as pessoas da sua comunidade. Desse modo, busco tornar a escola um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento através de um processo prazeroso, construído coletivamente.

---

<sup>1</sup> O Bolsa Escola foi um programa nacional do Governo Federal que, através de transferência de renda, estimulava as famílias em situação de vulnerabilidade e com baixa renda a manter, na escola, seus filhos com idades entre 6 e 15 anos de idade, que cursavam o Ensino Fundamental. Esse programa foi ampliado e modificado até ser unificado a outros benefícios e, atualmente, tornou-se Bolsa Família.

No meu caminhar, eu me (in) formo, construo conhecimentos e transformo realidades sempre em comunhão com outras e outros que lutam e buscam sobreviver em uma sociedade que não nos valoriza e que nos exclui o tempo inteiro. Entretanto, as salas de aula, sob os nossos cuidados (acredito que o cuidado faz parte da prática docente), são espaços nos quais todas e todos têm vez, voz e são vistos como seres humanos dignos de respeito.

O exercício da docência dos Anos Iniciais, na rede municipal de Salvador, perpassa pelo ensino de História e Geografia, um trabalho que realizei de forma interdisciplinar, relacionando os objetos do conhecimento dos dois componentes curriculares. Todavia, durante minha formação inicial, no curso de Licenciatura em Pedagogia, não tive disciplinas voltadas para a metodologia de ensino desses componentes.

Vale ressaltar que a licenciatura em Pedagogia é uma formação polivalente que, por oferecer uma visão ampla da educação, muitas vezes, não aprofunda os conhecimentos necessários para responder às demandas do cotidiano escolar. Dessa forma, vi-me diante da responsabilidade de lecionar conteúdo sem estar devidamente preparada, o que me gerou grande inquietação e me levou a refletir sobre essa necessidade, motivando-me a buscar formação continuada.

Foram essas inquietações, aliadas ao senso de responsabilidade quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes, que me impulsionaram a refletir de forma contínua e a buscar qualificação profissional — tanto com vistas à ampliação dos conhecimentos técnico-pedagógicos, quanto ao fortalecimento emocional, aspecto indispensável a fim de enfrentar as adversidades inerentes ao trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade.

Algumas das formas de me qualificar são os cursos de formação continuada e foi, nesse processo de busca, que cheguei ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Essa experiência tem me permitido ampliar minha capacidade de refletir criticamente sobre a educação e o ensino de História, sempre em relação à minha prática docente e à minha ação ético-política em sala de aula.

Essa busca tem me constituído uma pesquisadora interessada em discutir o currículo escolar nos Anos Iniciais, as leis que regulamentam a educação e a formação docente como base que alicerça a prática pedagógica no exercício do magistério.

Aprendi que um dos primeiros passos para trilhar o universo do saber escolar é o sentimento de pertencimento ao espaço. Isso é fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos. Crianças que se sentem acolhidas e respeitadas, na escola, aprendem mais, aprendem melhor e os conhecimentos construídos são perpetuados em todas as esferas da vida.

Logo, esta pesquisa busca pensar ações docentes que possibilitem um ensino libertador dos sujeitos, através de práticas transgressoras de ensino de História e nos colocar em posição de resistência e superação das amarras do colonialismo e do eurocentrismo, “desfazendo a trama” que criou o racismo para nos dominar e ainda influenciar as relações étnico-raciais na escola, impedindo os estudantes negros de se perceberem parte do processo educacional, de enxergarem a si mesmos em sua singularidade e beleza e de conquistarem o direito a uma educação de qualidade na qual sua identidade é respeitada, reconhecida e valorizada. A nossa proposta é desfazer uma trama excludente e discriminatória ao criar outra trama em que lutamos juntas/os, participamos da criação das regras, ocupamos espaços, rompemos barreiras, superamos obstáculos, pensamos e agimos coletivamente na busca pela construção de uma sociedade mais justa e equânime para todas as pessoas.

O título desta investigação remete a duas situações; a primeira se refere ao fato de ter sido tocada na minha própria carne, ao ler o ensaio “A trama para acabar com ela”<sup>2</sup> de Saidiya Hartman<sup>3</sup> em que a autora relaciona situações de sujeição e violências vividas por mulheres negras ao longo da história moderna, mas que toca todas as pessoas que vivem os traumas provocados pelas discriminações de gênero, raça e classe social e que sofrem com as consequências dessa ferida que nos faz sangrar cada vez que nos deparamos com situações de racismo. O desfazer da trama se caracteriza pelas diversas frentes de luta pelo combate ao racismo, sexism, homofobia e todas as formas de discriminação; a segunda diz respeito ao fato de que as crianças negras, em suas primeiras experiências de interação social, na escola, são levadas à negação da sua identidade e ao reconhecimento negativo de si, possibilitando, em alguns casos, o desenvolvimento do sentimento de auto ódio.

A obra "A trama para acabar com ela" aborda o racismo cotidiano e as violências sofridas por pessoas negras na diáspora. O ensaio descreve um processo contínuo de desumanização da mulher negra que a transforma em objeto, justificando, assim, todos os atos de barbárie da escravidão, sob a alegação de "salvar seres sem alma" e as diversas formas de violência enfrentadas no tempo presente.

Considerando que a mulher negra é a principal vítima das exclusões, afetada pelas discriminações de raça e gênero, pela exclusão social e por constituir maioria entre os docentes da rede municipal de Salvador, frequentemente utilizamos o termo "professora" para nos referirmos à categoria docente, enfatizando essa realidade.

---

<sup>2</sup> Este ensaio foi publicado na revista Serrote do Instituto Moreia Salles, em março de 2022.

<sup>3</sup> Saidiya Hartman é uma mulher negra, Professora de Inglês e Literatura comparada na universidade de Columbia e uma grande referência contemporânea nos estudos afro-americanos.

Após o levantamento bibliográfico e a produção do estado da arte acerca da temática da educação antirracista, elaborado por meio da participação em palestras e lives de professores pesquisadores da área, da análise de dissertações e teses disponíveis nas plataformas EduCapes e no site do ProfHistória, da leitura de textos sugeridos e trabalhados nas disciplinas e em suas respectivas ementas, bem como da participação em duas disciplinas (História da África, como aluna especial, e Currículo, como aluna ouvinte) que não faziam parte da grade curricular da minha turma, além do suporte do meu acervo pessoal, rico em livros e artigos sobre racismo e relações étnico-raciais — temas aos quais me dedico desde a graduação —, iniciei a produção escrita e procedi a coleta de dados por meio da análise documental.

Desse modo, delineia-se o problema que orienta esta pesquisa: de que forma o planejamento do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, a diversidade cultural e promovam o enfrentamento do racismo estrutural, fundamentadas em uma perspectiva antirracista?

Essa pergunta orienta o objetivo geral da pesquisa: investigar de que forma o planejamento do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, a diversidade cultural e promovam o enfrentamento do racismo estrutural, sob uma perspectiva antirracista.

Os dados coletados foram organizados em seções que explicitam as categorias analíticas adotadas, descrevem a metodologia empregada — um trabalho de campo orientado pelos pressupostos da metaformação docente — e apresentam os resultados da investigação. Esses resultados culminaram na elaboração de um almanaque pedagógico, concebido como instrumento de apoio ao planejamento docente e de fortalecimento das práticas educativas no contexto estudado.

Na seção 1, “Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, cujo objetivo é analisar como o ensino de História nos anos iniciais, é abordado, no currículo da Rede Municipal de Salvador, de que forma o Referencial Curricular Municipal (RCMS) e a BNCC contemplam a Lei nº 10.639/2003, ressaltando a importância da disciplina para a formação crítica dos estudantes desde a primeira etapa da escolaridade. A seção também discute os desafios presentes na formação de pedagogas responsáveis por lecionar História na Rede Municipal, situando essa problemática no contexto local. Ademais, analisa o currículo escolar e o RCMS como espaços de poder, examinando em que medida eles incorporam — ou deixam de incorporar — uma perspectiva antirracista que valorize a diversidade cultural.

O texto ressalta a necessidade de que esses documentos explicitem a Lei nº 10.639/2003 como resultado das lutas do Movimento Negro e um ponto de ruptura com a visão eurocêntrica tradicional no ensino de História. Conclui-se que é urgente explicitar essa lei nos documentos norteadores e currículos para garantir sua efetiva implementação, além da necessidade de construí-los politicamente elaborados para a formação de uma sociedade livre de preconceitos e exclusões, começando já nos Anos Iniciais. Além disso, o texto critica a ênfase excessiva na memorização presente na BNCC e no RCMS, reforçando a necessidade de formação específica e de currículos mais engajados para combater o racismo e a exclusão desde as séries iniciais.

A seção 2, "Educação Antirracista: Possíveis Horizontes", tem por intuito examinar a Lei nº 10.639/2003 como um marco revolucionário na política educacional brasileira, visando romper com a hegemonia eurocêntrica nos currículos, valorizar a diversidade negra e combater o racismo. Destacamos que, apesar dos avanços em materiais didáticos, a efetivação da lei exige formação docente e engajamento contínuo.

Nesta seção, contrapomos a negação do racismo pelo mito da democracia racial e discutimos suas dimensões (individual, institucional e estrutural), incluindo o racismo recreativo. Apresenta a educação antirracista como um caminho para equidade e justiça social e um compromisso com a transformação, o que requer a colaboração de toda a sociedade, demonstrando que, mesmo após 20 anos da lei, desafios como a falta de representatividade e a necessidade de formação continuada ainda persistem. O texto conclui que a escola, por refletir o racismo estrutural, impacta crianças negras e que a formação docente em práticas antirracistas é essencial para desnaturalizar preconceitos e tornar o ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

A seção 3, “Almanaque digital: contribuições para a prática docente antirracista - perspectiva x realidade” tem como meta discutir o planejamento do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar a proposta de um Almanaque Digital Antirracista que auxilia o planejamento docente de maneira a contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, a diversidade cultural e promovam o enfrentamento do racismo estrutural fundamentada em uma perspectiva antirracista, visando compartilhar estratégias pedagógicas e superar a invisibilidade histórica das ditas minorias. O capítulo enfatiza a lacuna na formação docente sobre relações étnico-raciais e a necessidade do compromisso e da responsabilidade coletiva, Gomes (2017), na superação do racismo estrutural, Almeida (2019) e na construção de uma educação antirracista.

O almanaque digital surge da demanda por materiais acessíveis e contextualizados, inspirando-se na história e na pluralidade dos almanaques tradicionais. Diferenciando-se por

sua construção com foco na formação docente, ele busca introduzir novas epistemologias e romper com a visão eurocêntrica, incentivando professoras a se tornarem agentes de uma educação antirracista que reconheça a diversidade e as múltiplas formas de conhecimento.

## 1. ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao iniciar esta seção, destacamos o objetivo de analisar como o ensino de História, nos anos iniciais, é estruturado no currículo da Rede Municipal de Salvador. Nessa direção, investigamos de que forma o Referencial Curricular Municipal de Salvador (RCMS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporam as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, evidenciando a centralidade da disciplina para a formação crítica dos estudantes desde as primeiras etapas da escolaridade. A análise destaca que o ensino de História, ao promover o reconhecimento de diferentes temporalidades, sujeitos e culturas, desempenha papel fundamental na construção de identidades, na compreensão das dinâmicas sociais e no enfrentamento de desigualdades historicamente produzidas.

A aprendizagem histórica, entendida aqui como o processo de desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à História da humanidade, é importante para a formação de sujeitos conscientes de sua importância enquanto seres humanos capazes de refletir sobre o passado e suas implicações no presente. Esse entendimento permite a construção de um futuro melhor e mais inclusivo, em que as sociedades valorizem o meio ambiente, o planeta e as diversas culturas que coexistem através das pessoas que o habitam.

Um dos caminhos essenciais para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade é o investimento contínuo na formação e valorização da escola e de seu corpo docente que necessita estar em permanente processo de atualização. Esse compromisso envolve a formação continuada de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e de todos os profissionais que participam do processo educativo das crianças.

Embora o trabalho docente possa ser executado de maneira qualificada no espaço da sala de aula, seus efeitos podem ser comprometidos caso outros agentes envolvidos na formação dos estudantes não reconheçam a importância da escola e da educação sob uma perspectiva antirracista. Essa consciência é especialmente crucial quando se considera que meninas e meninos negros constituem potenciais alvos do racismo na sociedade brasileira, o que exige práticas pedagógicas alinhadas à promoção da justiça social, ao reconhecimento das diversidades e ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Entre os diversos mecanismos e estruturas para enfrentar os desafios presentes nas salas de aula e no ensino de História — que, muitas vezes, são atribuídos exclusivamente aos professores — está a formação docente. É essa formação que fundamenta as práticas pedagógicas e fornece os elementos necessários para a organização das aulas de História, bem

como os conhecimentos que os docentes devem adquirir para que a aprendizagem tenha significado na vida dos estudantes.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Salvador, as professoras que lecionam História são graduadas em Pedagogia e também ensinam outras disciplinas, como Geografia e/ou Ciências. Essa configuração é resultado de uma conquista histórica na rede, o plano de carreira do magistério, fruto de muita mobilização e luta dos profissionais da educação em Salvador, no estado da Bahia. As mudanças no Plano de Cargos e Salários do Magistério buscaram garantir melhores condições de trabalho e remuneração digna, além de assegurar o direito a um dia dedicado à formação e ao planejamento das aulas, em local de livre escolha, dentro da carga horária semanal. Essa configuração tinha como objetivo evitar o excesso de trabalho, inclusive nos finais de semana, uma vez que a carga horária semanal era completamente preenchida com atividades de interação com os estudantes, de segunda a sexta-feira, com apenas duas horas-aula de atividade complementar, geralmente realizadas às sextas-feiras, após a liberação dos alunos, momento no qual se realizavam as atividades de alinhamento com gestores e coordenadores.

Após conquista do plano de carreira, os componentes curriculares, que fazem parte do currículo dos Anos Iniciais, foram divididos entre duas professoras pedagógicas: a Pedagoga 1 (P1), responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, e a Pedagoga 2 (P2), que, na maioria das escolas de Salvador — embora a unidade escolar tenha certa autonomia para essa divisão —, leciona História e Geografia.

Essa divisão foi bastante positiva, já que garantiu a reserva da carga horária destinada ao planejamento a ambas as docentes. Esse modelo foi adotado em diversas escolas da rede pública que tiveram a carga horária das professoras ajustada para que todas tivessem acesso ao direito de inserção do tempo dedicado ao planejamento das aulas, incluído na carga horária semanal, separado do tempo de interação com os discentes.

A P2, juntamente com os docentes de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, assume as salas de aula quando a P1 está em sua reserva externa. No entanto, a carga horária é de apenas quatro horas-aula por turma, sendo duas de História e duas de Geografia. No início das mudanças, a P2 precisou se adaptar à nova realidade, cobrindo as reservas interna e externa das professoras P1, nas turmas do 1º ao 5º ano. Apesar dos avanços representados por esta divisão, ela também revela desafios, principalmente, quando a professora passa a lecionar exclusivamente História e Geografia, áreas nas quais sua formação inicial, em Pedagogia, pode não oferecer os conhecimentos necessários.

Até o final de 2014, quando foi publicado o novo estatuto com as devidas alterações, as pedagogas lecionavam todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia). Como os maiores desafios, nos primeiros anos escolares, estão na aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático — que ocupam um espaço maior no currículo e cujas avaliações externas exigem melhores desempenhos quantitativos —, o ensino de História e Geografia acabava ficando em segundo plano. Essas avaliações, como a Prova Brasil, medem o desempenho das escolas e dos estudantes nesse segmento da educação básica e, em geral, atribuem maior peso às aprendizagens ligadas à Língua Portuguesa e à Matemática.

Ao nos deparar com o desafio de ensinar História e Geografia como P2, necessitamos construir conhecimentos históricos e geográficos essenciais para a aprendizagem dos discentes nos Anos Iniciais, buscando nos apropriar do currículo desses componentes. Nesse processo de busca, o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória representa uma oportunidade de dar continuidade à nossa formação docente e, assim, lecionar nos campos da História e da Geografia de maneira interdisciplinar, relacionando a realidade dos (as) alunos ao espaço geográfico e ao tempo histórico.

### **1.1. CONHECENDO E DESBRAVANDO: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS**

O currículo escolar é o instrumento que organiza os conhecimentos a serem trabalhados na escola. Ele direciona a formação dos estudantes e, por meio dessa formação, contribui para moldar a sociedade, influenciando sua estrutura e organização. Não por acaso, o currículo é alvo de grandes disputas, pois, em linhas gerais, representa o poder de definir, inclusive, os papéis que cada segmento ou grupo étnico ocupará na hierarquia social. Nesse sentido, torna-se necessário confrontar as ideologias dominantes nele contidas por meio de movimentos de resistência contra hegemônicos.

No contexto das disputas pelo poder, a escola ocupa um espaço privilegiado, porque é o local de formação onde os valores de uma sociedade são moldados e perpetuados, tendo o currículo como determinante de sua função e de suas ideologias. Silva (2022, p.147-148), por meio dos estudos acerca das teorias críticas do currículo, leva-nos à compreensão de que:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O

currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, território político.

Sendo o currículo um espaço de disputas e, como classifica Silva (2022), um território político por seu caráter reproduzor da ideologia dominante, não surpreende a maneira como a sociedade capitalista se empenha em formatar os currículos das escolas brasileiras de acordo com suas próprias necessidades. Isso contribui para a perpetuação da dominação e a manutenção das continuidades históricas de exclusão, especialmente, da população negra nas esferas sociais de poder.

Na Rede Municipal de Salvador, o documento norteador do trabalho docente é o Referencial Curricular Municipal (RCMS) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual constam os princípios que regem a educação municipal. Esse referencial aborda concepções de escola e infância, além de diretrizes curriculares e formação étnico-racial, com o objetivo de construir uma "cidadania afirmativa" e embasar as práticas pedagógicas em pressupostos teórico-metodológicos sólidos.

De fato, há um currículo local, elaborado coletivamente. Essa afirmação é sustentada pela presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisas que coordenou a elaboração dos referenciais e reforça essa ideia no texto de apresentação do documento.

Os RCMS seguem as prescrições da BNCC e, em sua formulação, trazem orientações sobre as relações a serem estabelecidas no ambiente escolar como um todo, bem como no cotidiano das salas de aula. Nesse contexto, são perceptíveis os desafios e conflitos oriundos de preconceitos e racismo, expressos tanto nas atitudes de estudantes, quanto, infelizmente, em alguns casos, nas posturas de profissionais da educação que ainda não reconhecem a escola como uma instituição cujas estruturas reproduzem relações sociais desiguais.

É necessária uma mudança de postura e maior conscientização dos profissionais que atuam na escola no que diz respeito às relações étnico-raciais na educação básica. A luta engajada de docentes pela construção de uma escola antirracista pode resultar em uma educação libertadora e transgressora, capaz de romper com o modelo homogeneizante baseado em uma única cultura.

Entende-se que o objetivo principal da escola é promover a aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, preparando-os para o exercício pleno da cidadania participativa. Sua organização é fundamentada no currículo da rede de ensino à qual pertence e nas diretrizes nacionais que orientam suas ações. Nesse sentido, é essencial compreender o significado do currículo, conhecê-lo e analisá-lo criticamente, questionando sempre qual projeto de sociedade ele representa, quais valores transmite e se atende, de fato, às

reais necessidades e aspirações dos discentes em suas diversas culturas, assim como aos seus anseios para o futuro. Freire (2022) discute os elementos importantes para que a professora e o professor desempenhem sua pedagogia com autonomia. Dentre esses elementos, está a percepção de que

como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, para inclusão implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 2022, p. 96).

Essa reflexão deve ser atrelada à mudança, à esperança que move ações de transformação do mundo, uma vez que, de acordo com Freire (2022, p.75), não somos apenas objetos da história, mas “sujeitos que constatam não para nos adaptar, mas para mudar”.

Costa (2019, p. 14) afirma que

o potencial da escola pública como fronteira de resistência aos diferentes papéis políticos e ideológicos que lhe são atribuídos configura-se assim como um espaço discursivo onde são travadas lutas hegemônicas em torno de busca de sentidos. Vista aqui como um sistema discursivo, constitui-se como um terreno de disputas e conflitos permeados por relações de poder.

Dessa forma, compreendem-se os motivos das tensões que levaram os movimentos negros a reivindicarem políticas públicas na área da educação, contribuindo para a criação de leis por meio das políticas de ação afirmativa para o povo negro, como a Lei 10.639/2003. Costa (2019, p. 20) destaca, também, que “a escola pública, nas últimas décadas, foi chamada a enfrentar novos desafios diante do processo de democratização do ensino e tem colocado em xeque seu papel inicial”, e, com isso, tem “enfrentado os novos desafios diante dos questionamentos em relação ao caráter homogeneizador e padronizador da cultura escolar”.

É nesse contexto que a escola, por meio de seu currículo, configura-se como um espaço privilegiado de reprodução social. Para que se torne um espaço democrático, precisa ser norteada por um currículo multirreferenciado, baseado em uma educação libertadora e transgressora, pautada nos valores da igualdade de oportunidades para todas e todos. Nessa perspectiva, as diversas identidades (étnicas, de gênero, sexuais) devem ser respeitadas e valorizadas como parte de um coletivo diverso e subjetivo. Desse modo, o racismo, o sexism e a homofobia, dentre outras formas de discriminação, devem ser superados e combatidos. Essas estruturas foram historicamente criadas para dominar, estabelecer hierarquias sociais e difundir a supremacia branca, cujas manifestações devem ser constantemente questionadas. É urgente o

enfrentamento das exclusões, como parte do processo de superação dos preconceitos e das desigualdades sociais e étnicas.

O currículo é um documento vivo e orgânico, que representa um conjunto de teorias e práticas cujo objetivo é preparar os estudantes para atuar na sociedade. Dentre essas práticas, está a escolha do que deve ou não fazer parte da aprendizagem, a definição dos objetos de conhecimento que devem ser ensinados e a concepção de ser humano que se pretende formar por meio da escola. Sendo assim, o currículo deve considerar as vivências e experiências dos estudantes, aproximando-os do conhecimento histórico escolar ao promover o diálogo entre seus saberes prévios e os conteúdos escolares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos na sociedade.

O currículo de História está no centro do processo de construção da identidade de sujeitos históricos situados em um determinado tempo e em um mundo em constante transformação, o que exige dos indivíduos comportamentos e atitudes frente aos desafios do tempo presente. Um desses desafios é a redução das desigualdades através da superação da narrativa do colonizador, que ainda ecoa na sociedade como discurso hegemônico e legítimo, determinando os papéis sociais das pessoas negras, das mulheres e de outros grupos historicamente marginalizados. É urgente que novas narrativas sejam evidenciadas, de modo a revelar o “perigo de uma história única” (Adichie, 2019), ao mesmo tempo que contribuem para a superação do racismo e de suas manifestações na sociedade como um todo e, em especial, nas instituições.

O poder que as narrativas hegemônicas representam e a forma como delineiam as relações sociais e étnicas precisam fazer parte das pautas dos debates sobre o enfrentamento das opressões. É necessário rever os cânones, problematizar as formas como são criados e questionar os interesses que atendem. Caso se constate que apenas validam desigualdades, perpetuam formas de dominação e alimentam o ciclo de permanência do racismo, tais cânones devem ser eliminados das práticas docentes e das vivências grupais, sendo substituídos por formas mais equitativas de registro da história e da existência humana. Esse novo paradigma deve abranger diversas culturas de maneira equilibrada, onde cada uma apresenta sua potencialidade, dialoga e coexiste em condições de igualdade.

A sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural que determina o lugar da população negra na pirâmide social e molda a vida desse grupo, que representa a maioria da população de Salvador — considerada a capital com o maior contingente de pessoas negras fora do continente africano —, local onde essa pesquisa foi idealizada. No Brasil, o racismo não é um desvio ou um desarranjo institucional, mas

uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, o modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019, p. 50).

Partindo desse pressuposto, é importante reconhecer o racismo como um elemento organizador da sociedade e das instituições. Enquanto parte de um amplo sistema de exclusão, o racismo define as relações sociais de forma tão sutil que precisa ser desvendado e nomeado para que possamos compreender os mecanismos engenhosos que, apesar das inúmeras evidências e manifestações cotidianas, fazem com que a sociedade continue negando sua existência. Para enfrentar essa ferida exposta e moralmente vergonhosa, é imprescindível a construção de currículos escolares politicamente elaborados — de forma coletiva e participativa —, que contribuam para a formação de uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e exclusões, começando pelo ensino fundamental, que serve como base para a formação dos sujeitos.

## 1.2. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

Os anos iniciais do ensino fundamental são essenciais no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Nesse período, inicia-se o processo de aquisição do letramento histórico e da noção de socialização dos sujeitos, por meio dos objetos de conhecimento problematizados nos eixos temáticos do 1º ao 5º ano. Ao longo desses cinco anos, os alunos são estimulados a conhecer e, gradativamente, a compreender a História enquanto ciência. Para facilitar essa construção

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018, p. 54).

No 1º ano, as crianças têm entre 6 e 7 anos de idade, estão em processo de desenvolvimento cognitivo e ainda não compreendem bem as noções de tempo. Por esse motivo, a unidade temática trabalhada nesta fase — “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” e

“Eu, meu grupo social e meu tempo” (Brasil, 2018, p. 356) —, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é baseada no reconhecimento de si mesmas, de suas características e de sua identidade pessoal, situando-as no tempo presente dentro de um determinado contexto, além de valorizar o seu pertencimento ao grupo social no qual atuam.

No 2º ano, as crianças, com idades entre 7 e 8 anos, ampliam seu repertório estudando “A comunidade e seus registros; as formas de registrar as experiências da comunidade e o trabalho e a sustentabilidade na comunidade” (Brasil, 2018, p. 358). Nesse estágio, elas vão consolidando, ainda no tempo presente, a noção do EU e do OUTRO, bem como das interações sociais que ocorrem entre as pessoas e o espaço de convivência. Também passam a compreender melhor suas ações no meio em que vivem, as formas de sobrevivência e as relações entre elas, os adultos e as demais crianças na escola, na rua e na comunidade.

Ao chegar ao 3º ano, entre 8 e 9 anos de idade, as unidades temáticas abordadas são “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que vive e a noção de espaço público e privado” (Brasil, 2018, p. 360). Nessa fase, solidificam-se as noções de tempo presente e a compreensão de que a criança é um ser humano que existe em determinado tempo e espaço, coexistindo com outras pessoas e grupos distintos. Esse espaço inclui sua casa, sua escola, seu bairro e sua comunidade. Além disso, são trabalhados os conceitos de espaço público e privado, bem como as narrativas sobre a origem do município e as fontes históricas que orientam a construção dessas narrativas.

A partir do 4º ano, quando as crianças adquirem mais maturidade no seu desenvolvimento físico e cognitivo, entre os 9 e os 10 anos de idade, as unidades temáticas “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; circulação de pessoas, produtos e culturas; as questões históricas relativas às migrações” (Brasil, 2018, p. 362) discutem o reconhecimento da História no tempo presente como resultado das ações humanas no passado, ao analisar as mudanças e permanências no contexto espacial e social no decorrer do tempo, iniciando as ideias acerca do passado.

Finalmente, no 5º ano, último período do ciclo, quando se encerram os anos iniciais, são estudados “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; registros da história: linguagens e culturas” (Brasil, 2018, p. 364). As noções do tempo passado são construídas ao comparar os modos de vida dos povos ao longo da história, as tradições e linguagens dos diferentes grupos humanos. Os conceitos de tradições orais, valorização da memória e surgimento da escrita, bem como a noção de fontes históricas, são as bases do conhecimento nesta etapa.

Uma crítica relevante às prescrições do Currículo de História, conforme a BNCC, diz respeito à ênfase no ensino por competências. Entre os objetivos apresentados, observamos a recorrência de verbos como identificar, reconhecer, conhecer e selecionar. No entanto, essas ações, por si só, são insuficientes para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de assumir uma atitude historiadora (Rüsen, 2001)<sup>4</sup> e de intervir ativamente no mundo em que vivem. Ao restringir o aprendizado a processos essencialmente descritivos e classificatórios, o currículo limita a atuação dos estudantes, reduzindo-os a meros receptores da história, em vez de agentes que a constroem e ressignificam.

Acerca das competências esperadas na composição do currículo, segundo Carie, Lima e Giavara (2022, p. 78) “há a predominância daquelas relacionadas à identificação de conceitos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não atingindo níveis mais elevados de complexidade em tarefas que envolvam, por exemplo, relacionar e analisar, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico”.

Esse predomínio também se manifesta nos RCMS, em que os verbos mais recorrentes, variam conforme os segmentos, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Relação de verbos por competência nos RCMS para o ensino de História nos Anos Iniciais

Segmento	Verbo	Número de ocorrências	Total de Competências
1º Ano	Reconhecer	2	8
	Compreender	3	
	Identificar	3	
2º Ano	Identificar	2	9
	Compreender	2	
	Entender	1	
	Reconhecer	2	
	Conhecer	2	
3º Ano	Reconhecer	3	7
	Identificar	3	
	Compreender	1	
4º Ano	Compreender	2	5
	Relacionar	1	
	Identificar	1	

<sup>4</sup> Este conceito é utilizado aqui, a partir da ideia de Rüsen quanto à análise crítica do passado, como referência às competências do sujeito para compreender a realidade na qual vive, analisando o papel da história neste processo, ao mesmo tempo em que busca questionar os discursos oficiais, assumir o papel de agente ativo da História e criar novas realidades, atribuindo sentido à experiência humana para reescrever o futuro.

	Refletir	1	
5º Ano	Refletir	1	4
	Conhecer	1	
	Compreender	1	
	Entender	1	

Fonte: Autoria própria, 2025

As competências previstas, no currículo da Rede Municipal de Salvador para o campo da História nos anos iniciais do 1º ao 3º ano, limitam-se a apresentar o conhecimento de forma conceitual, com ênfase no ato de conhecer, reconhecer e identificar elementos da história e seus fenômenos. No entanto, os verbos que as autoras apresentam como relevantes para a construção do conhecimento histórico como "relacionar" e "analisar", fundamentais para a construção do conhecimento histórico, não recebem a mesma ênfase na BNCC tampouco nos RCMS, que trazem, no 4º ano, apenas uma ocorrência em que o estudante deve “refletir criticamente sobre o papel da Bahia na independência do Brasil” e outra em que deve “relacionar a história da cidade com a do país e de outros povos”. No 5º ano, há apenas uma ocorrência em que o estudante deve “refletir e compreender os aspectos da sociedade brasileira e baiana no século XIX” (Bahia, 2017, p. 183).

Em contraste, nas áreas de Matemática, Ciências, Educação Física e Artes, os verbos "relacionar" e "analisar" são mais frequentes, especialmente em Matemática, o que pode indicar uma abordagem mais complexa e reflexiva nas demais disciplinas e outra mais simplista no contexto do ensino de História.

A Rede Municipal de Educação de Salvador possui um currículo elaborado de acordo com as diretrizes da BNCC e dos RCMS, do qual resulta um material didático próprio intitulado *Nossa Rede*. Esse material utiliza temas geradores extraídos do contexto da cidade de Salvador, abrangendo sua cultura, história e memória.

O material didático *Nossa Rede* foi desenvolvido com a consultoria de uma empresa especializada, contratada para elaboração dos livros didáticos. Essa empresa orientou, supervisionou e realizou formação de professores, abordando os conteúdos contidos no material. Atuou tanto na construção do currículo, quanto na elaboração do material específico para o município, conforme detalhado na apresentação do próprio material.

Durante o processo, ocorreram encontros com a participação de alguns professores e coordenadores das escolas, com o objetivo de discutir a pertinência dos conteúdos abordados no material. Após sua publicação e distribuição nas escolas, esse material passou a ser mais um suporte para o trabalho docente. Por meio de sequências didáticas, ele apresenta os objetos do

conhecimento de forma contextualizada, garantindo maior proximidade com a realidade social dos estudantes.

A Figura 1 apresenta a diagramação da capa de alguns exemplares desse material didático<sup>5</sup>, no qual as Ciências Humanas são integradas às Ciências da Natureza em um único livro.

Figura 1: Exemplo de Material Didático Nossa Rede



Fonte: Autoria própria, 2025

É um material rico em elementos que valorizam as vivências dos estudantes de Salvador, trazendo aspectos da cultura e do cotidiano da cidade, tanto em suas dimensões humanas, quanto sociais. Além disso, estabelece um diálogo com os RCMS e com as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo dos anos iniciais segundo a BNCC.

Entretanto, a crítica está no fato de, no dia a dia da sala de aula, percebemos que, embora as temáticas sejam relevantes, a forma como o material foi diagramado, com uma carga excessiva de textos, pode desestimular os estudantes. Nessa etapa, muitos ainda não desenvolveram uma leitura fluente ou estão em uma fase em que os estímulos visuais têm um impacto mais direto e significativo no aprendizado. Desse modo, uma revisão na formatação e nas questões problematizadas poderia torná-lo mais coerente e mais atrativo para os discentes.

No que tange ao referencial, a análise de suas diretrizes, no que se refere ao ensino do componente curricular de História, envolve a compreensão de sua concepção pedagógica, seu

<sup>5</sup> BAHIA. Nossa Rede. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede>. Acesso em: 26 fev. 2025.

compromisso com a formação de sujeitos históricos e com a educação sob uma perspectiva antirracista. Esse documento orienta tanto a prática docente, quanto o processo de ensino, sendo, portanto, essencial para a construção de um processo educativo mais justo e transformador.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o referencial estabelece os princípios que regem a educação municipal para esse segmento, abordando as concepções de escola e infância, os objetos do conhecimento que compõem o currículo e os pressupostos teórico-metodológicos que devem nortear as práticas pedagógicas dos docentes. Na discussão apresentada pelo referencial, reconhece-se que:

alguns desafios se impõem neste segmento da Educação Básica. Primeiro, professores e historiadores precisam transformar a História e suas inúmeras temporalidades em saber histórico escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a formação polivalente da Pedagogia, aliada às especificidades da disciplina e sua complexa historiografia, requer uma formação continuada dos professores que atuam nesse segmento. Terceiro, apostar nos caminhos da História ensinada para crianças, no desenvolvimento de competências e habilidades relevantes, para garantir a possibilidade de uma formação qualificada (Bahia, 2017, p. 81).

Este documento destaca a necessidade de uma formação específica para o ensino de História, voltada, embora de maneira implícita, para as professoras P2. Além disso, propõe um diálogo entre ensino e aprendizagem, adotando uma perspectiva integrada das áreas do conhecimento, alinhada à concepção de ensino e aprendizagem por competências.

O documento também dedica um espaço à discussão sobre a formação étnico-racial, com o objetivo de construir uma "cidadania afirmativa", priorizando reflexões sobre o tempo histórico, as transformações sociais e a sociedade como um todo. Assim, busca reconhecer e valorizar os sujeitos e suas múltiplas identidades.

Percebe-se aqui uma alusão ao ensino das relações étnico-raciais e à Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica das redes pública e privada, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, essa referência é feita de maneira sutil, como no trecho a seguir:

Por isso, o ensino deve considerar a história de vida do estudante, seus hábitos, suas origens, seus pensamentos, sua existência e toda a sua relação com a família e o entorno da moradia. As crianças são sujeitos históricos e essa compreensão deve ser garantida logo no início da escolaridade. Dessa forma, a noção de identidade é construída e amadurecida, de forma que o conceito de memória desperte, no estudante, a vibração necessária para entender a preservação e o deleite pelo conhecimento sem associar à disciplina História adjetivos pejorativos de memorização, factualidade e desinteresse (Bahia, 2017, p. 82).

Ao afirmar que o ensino deve reconhecer as origens dos estudantes, sua existência e suas relações familiares, incluindo o contexto em que vivem, o documento faz, ainda que de forma implícita, referência à Lei 10.639/2003. No entanto, ao omitir uma citação direta e explícita ao artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas, acaba por ignorar sua existência. Seria necessário explicitar que essa lei existe e integra um processo legal de reparação histórica para os afrodescendentes, ainda marcados pelos resquícios do passado escravocrata do país. Esse apagamento torna-se evidente para aqueles que buscam minimizar os efeitos do racismo e das discriminações no ambiente escolar e reconhecem que a maioria dos estudantes é composta por pessoas pretas e pardas que precisam compreender seu passado, analisar o presente e construir seus futuros — como será detalhado na seção que apresenta o perfil dos discentes.

Outro ponto relevante apresentado no documento é a orientação de que “a leitura, a escrita e o cálculo, contextualizados no tempo histórico, garantem um aprendizado mais significativo e representativo para as crianças” (Bahia, 2017, p. 83). Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia eficaz para integrar os componentes curriculares e potencializar o ensino de História nos anos iniciais.

De maneira afirmativa, o documento pontua que

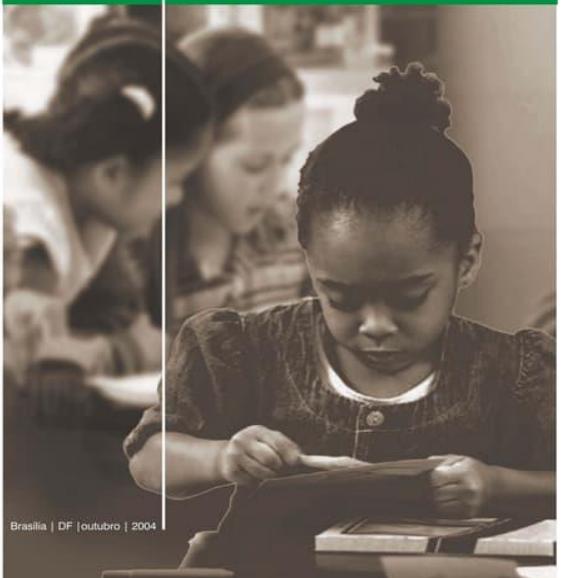
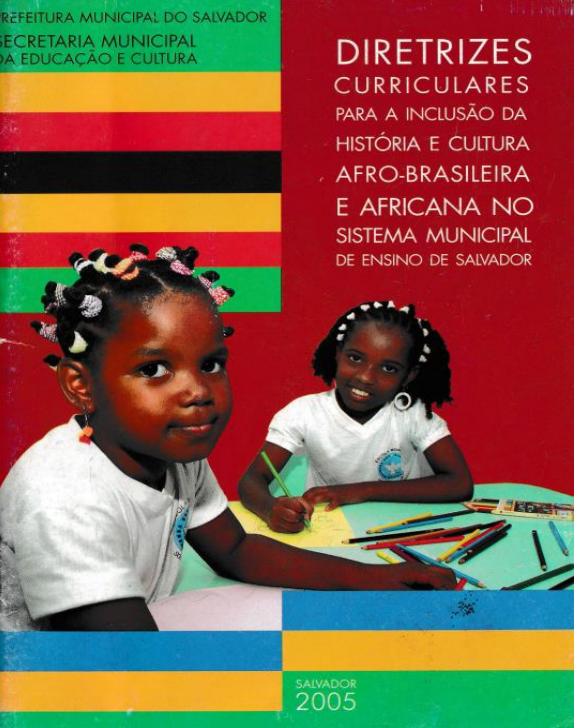
As crianças vêm de um ambiente familiar, uma classe social e uma perspectiva histórica que muito contribuirá para o aprendizado da História nas suas múltiplas temporalidades e espacialidades. A memória do dia de ontem, de hoje e de amanhã, os significados de avôs e avós e as mudanças migratórias da família, tudo isso deve ser levado em consideração nas relações da criança com o saber histórico escola (Bahia, 2017, p. 83).

A Lei 10.639/2003 deveria fundamentar o documento, por ser emblemática e resultar das lutas e reivindicações do Movimento Negro brasileiro que pressionou os governos a criarem legislações voltadas à reparação dos inúmeros danos históricos sofridos pelo povo negro e afrodescendente durante o período escravocrata — danos que persistem até os dias atuais. Além disso, essa lei representa uma ruptura, ao menos do ponto de vista legal, com o pensamento hegemônico presente na educação tradicional e nos currículos, que, historicamente, privilegiaram uma visão eurocêntrica e desconsideraram as contribuições dos povos minorizados (africanos e indígenas) para a formação do país, relegando-os à base da hierarquia social e invisibilizando sua presença no espaço escolar. Desse modo, podemos inferir que as habilidades e o foco na aprendizagem por competências, tal como preconizados na BNCC e nos RCMS, ainda estão distantes da construção de uma educação efetivamente antirracista.

Diante disso, a referência à Lei 10.639/2003 deve ser explicitamente registrada nos documentos norteadores da educação e nos currículos dos diversos componentes curriculares, de modo a assegurar sua efetiva implementação como parte integrante da LDB.

Em 2005, com a nomeação de uma mulher negra para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador e a atuação de uma coordenadora negra à frente da Coordenadoria de Ensino Pedagógico, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador<sup>6</sup>. Essas diretrizes foram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como ilustra a Figura 2 abaixo.

Figura 2: Diretrizes Curriculares

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador
 <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p> <p>Brasília   DF   outubro   2004</p>	 <p>RÉFÉRITO MUNICIPAL DO SALVADOR SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA</p> <p>DIRETRIZES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR</p> <p>SALVADOR 2005</p>

Fonte: Autoria própria, 2025

<sup>6</sup> BAHIA. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf> e <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/12/Diretrizes-curriculares-para-a-inclus%C3%A3o-da-Hist%C3%B3ria-e-Cultura.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

À direita, estão as diretrizes elaboradas no município de Salvador, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e em estudos de intelectuais de diversos grupos étnicos, garantindo um diálogo multicultural em seu processo de construção. Essas diretrizes oferecem valiosas orientações para a prática docente sob uma perspectiva antirracista, além de proporem uma abordagem metodológica centrada no sujeito e na contextualização histórica. O documento também traz um breve histórico das circunstâncias que levaram à criação de uma legislação específica para a educação, a qual vem sendo modificada ao longo do tempo em resposta às demandas sociais e étnicas.

Esse documento é mencionado nos referenciais para os Anos Iniciais, reafirmando a concepção de que “a educação referente às relações étnico-raciais representa uma política estratégica da educação municipal, o que implica uma agenda programática de ações para serem construídas e desenvolvidas com as escolas” (Bahia, 2017, p. 17). No entanto, na prática, a implementação dessas orientações ainda demanda um trabalho contínuo, ao longo de todo o ano letivo, sendo frequentemente concentrada nas atividades realizadas em novembro, por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra.

Os RCMS também fazem referência à Resolução 033 do Conselho Municipal de Educação, de 2015, que estabelece as Diretrizes Municipais da Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2017, p. 17). Além disso, os pressupostos teóricos que fundamentam os RCMS estão refletidos nas competências avaliadas no ensino de História, especialmente, no que diz respeito à formação da Bahia e do Brasil, bem como à valorização da diversidade cultural e étnica.

Entretanto, desde que começamos a atuar como P2, em 2017, percebemos que jamais recebemos, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma formação específica voltada para o enfrentamento dos conflitos decorrentes das relações étnico-raciais e do racismo, que acabam se reproduzindo no ambiente escolar ou que contribua para a efetivação da Lei 10.639/2003.

O ensino de História na Rede Municipal de Salvador é conduzido por professoras Licenciadas em Pedagogia, conhecidas como P2, que fundamentam sua prática docente na legislação nacional, nos desdobramentos locais por meio dos RCMS e nas diretrizes municipais. Elas buscam aprimorar sua formação e refletir sobre estratégias eficazes para promover a aprendizagem das crianças.

Na nossa prática, utilizamos os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros do Programa Nossa Rede e diversos recursos (fontes históricas, filmes, documentos, músicas, biografias, mitos e lendas, poesias, vídeos, mapas, entre outros). Essas

estratégias tornam o conhecimento mais concreto ao aproximar os estudantes dos objetos do conhecimento histórico e contribuem para a formação de valores que os incentivam a se tornarem cidadãos (as) críticos (as) e conscientes de sua responsabilidade como sujeitos sociais e históricos, orgulhosos de sua identidade étnico-racial e de sua cultura de influência africana e indígena.

Diante de afirmações e negações, orientações e reorientações, a escola ainda se configura como um espaço privilegiado de reprodução social e, para que se torne verdadeiramente democrática, é essencial que tenha um currículo multirreferenciado, pautado nos valores da igualdade de oportunidades para todas e todos, no qual as diversas identidades sejam valorizadas.

As relações raciais estão no cerne do cenário escolar e a construção da autoestima dos estudantes deve ser um processo contínuo dentro das salas de aula. Isso exige reflexões sobre discriminação e racismo que precisam ser problematizados e evidenciados como falsas teorias, historicamente arquitetadas para subjugar povos racializados. Portanto, é fundamental discutir seu impacto na criação de hierarquizações socioculturais e na difusão da supremacia branca, cujas manifestações devem ser questionadas e combatidas.

O enfrentamento das diversas formas de exclusão exige ações concretas para a superação dos preconceitos e das desigualdades sociais e étnicas, tornando a escola um espaço verdadeiramente transformador.

### **1.3. O PAPEL DA PROFESSORA PEDAGOGA QUE ATUA COMO DOCENTE DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR**

As mudanças na sociedade, necessárias para a formação de uma sociedade justa, virão por meio das ações das pessoas que atuam em instituições como a escola, promovendo atividades que valorizem cada sujeito, trazendo suas vozes e narrativas para o centro das discussões, ouvindo suas percepções e cosmovisão sobre a sociedade em que vivem. Silva (2022, p. 55), ao citar Giroux sobre o conceito de “voz”, destaca “a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, desejos e pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentadamente considerados”.

Ao escutar seus estudantes, a professora e o professor constroem vínculos afetivos essenciais para que os discentes desenvolvam o sentimento de pertencimento e, consequentemente, construam saberes históricos escolares. Afinal, Freire (1989) nos ensina que “a escola é gente”!

Ao afirmar que a escola é gente, Freire (1989) nos leva a refletir que, em seu núcleo, pulsam sentimentos, dores, angústias, medos e frustrações, mas também alegrias, trocas positivas e conquistas. No ambiente escolar, convivem pessoas diferentes, o gera tensões e conflitos, porém, isso enriquece as possibilidades de aprendizagem interativa e de formação de movimentos de resistência que potencializam mudanças sociais importantes.

Por isso, a ética docente deve estar pautada no respeito à humanidade de cada estudante. É imprescindível que cada profissional da educação compreenda a importância de promover práticas inclusivas e multiculturais, fomentando um diálogo intercultural no espaço escolar. Isso exige, muitas vezes, o desafio de repensar crenças pessoais em prol da construção de práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito, a equidade e a valorização da diversidade.

A professora e o professor que se engajam na luta por uma educação de qualidade assumem um compromisso que exige um posicionamento ético e político diante do trabalho docente. Por esse motivo, este estudo adota uma perspectiva de ensino de História libertadora que parte dos sujeitos, de suas vivências e experiências, expandindo-se para a comunidade na qual estão inseridos e para o mundo no qual interagem. Dessa forma, possibilitamos a transformação da realidade, garantindo dignidade e respeito.

Freire (1987), ao longo de sua obra, nos ensina que a aprendizagem precisa fazer sentido para todos e todas na comunidade escolar. Deve ser fruto do diálogo entre o cotidiano dos estudantes e os objetos do conhecimento partilhados na escola, sendo construída de forma coletiva. Em uma sala de aula, cabem múltiplos mundos e diversas realidades, onde docentes, assim como seus discentes, aprendem juntos. Dentre esses ensinamentos, ele reforça a ideia de que os professores precisam refletir e compreender que

nossa papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 1987, p. 87).

A educação não ocorre no vazio. Ela é intencional e deve estar comprometida com ideais de transformação, com o objetivo de reduzir as desigualdades que caracterizam a maioria das sociedades, sem com excluir o protagonismo e a participação dos estudantes nesta construção. Educadoras e educadores possuem o potencial de promover um diálogo no qual cada sujeito histórico desenvolva o sentimento de pertencimento à comunidade e desperte a consciência sobre sua condição no mundo, criando estratégias de luta por seus direitos de cidadania e pelo

reconhecimento de sua humanidade, bem como da humanidade dos outros membros do grupo. A educação só faz sentido quando todas e todos aprendem juntos, de maneira significativa e libertadora.

Essa concepção de educação, que busca libertar os estudantes e, em especial, os estudantes negros e negras, é resultado do esforço de professoras e professores engajados na desconstrução da trama da exclusão desses sujeitos. Nesse contexto, elegemos um ensino de História transgressor, que não apenas liberta os estudantes das amarras da educação de base europeia, mas também valoriza todas as vozes que ecoam na sala de aula. Trata-se de um ensino no qual meninas e meninos são vistos e tratados como iguais, independentemente de sua origem ou cor da pele, e no qual as responsabilidades são compartilhadas. Além disso, reconhece que gênero, classe e raça são categorias distintas, porém se interseccionam, servindo como temas geradores de discussões e reflexões sobre o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade e os seus atravessamentos. Esse modelo de ensino defende um conhecimento acessível a todos.

Isso porque, como afirma Hooks (2017, p. 22), “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”.

Este estudo se apoia no diálogo complementar entre Freire (1987) e Hooks (2017), cujas concepções sustentam práticas docentes libertadoras e transgressoras, fortalecendo o posicionamento de educadoras e educadores que sonham com uma educação antirracista, evidenciando suas vozes e seu protagonismo. O primeiro passo para essa transformação é a conscientização de que cada docente precisa revisar suas crenças, repreender o significado de ser professor (a) e refletir sobre a necessidade de desconstruir seus próprios preconceitos, caso deseje contribuir para essa mudança. Felizmente, muitos já reconhecem a urgência desse posicionamento crítico.

Sobre esse movimento insurgente, Hooks (2017, p. 23) nos alerta: “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”.

As estratégias para partilhar o conhecimento são objeto de constante busca, especialmente, quando se discute o currículo de História da rede municipal de Salvador sob uma perspectiva antirracista. Nesse sentido, buscamos entendimento sobre como Professoras Pedagogas, que lecionam História (P2), podem compreender a importância desse componente curricular nos Anos Iniciais e de que forma buscamos formação continuada para atuar em sala

de aula. Essa questão torna-se ainda mais relevante diante do fato de que, nessa etapa da educação básica, o ensino de História costuma ser deixado em segundo plano, enquanto Língua Portuguesa e Matemática assumem posição privilegiada nos currículos. Esse cenário ocorre devido às pressões por melhorias no desempenho das crianças na aquisição da leitura, da escrita e do pensamento lógico-matemático, competências exigidas nas avaliações da educação básica.

Ao investigar as interseções entre História e Pedagogia, Oliveira (2003) aponta que, entre professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não há definições exatas sobre o objetivo do ensino de História. A autora destaca que os conceitos de “memória, passado, história e tempo são reinterpretados no cotidiano escolar” (Oliveira, 2003, p. 269). Segundo sua pesquisa, “compreender as representações dos professores sobre a História passa, necessariamente, por entender a cultura da escola inserida no cotidiano escolar e como nela atuam todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se a cultura escolar” (Oliveira, 2003, p. 269).

Dessa forma, para entender as concepções docentes sobre os conceitos históricos, é essencial analisar o cotidiano escolar, investigando tanto o discurso quanto a prática pedagógica nas aulas de História. Isso acontece, visto que as crenças e os referenciais teóricos dos professores influenciam diretamente os conteúdos que são ensinados. Nesse sentido, Zavala (2023, p. 32) argumenta que “a ação de ensinar História pode ser observada como um entrelaçamento de múltiplos aspectos, sendo que nenhum é mais importante que o outro”. Entre esses aspectos, destacam-se a formação docente, as crenças pedagógicas, as teorias que fundamentam o ensino e a condução das aulas, entre outros fatores.

Portanto, percebe-se que tanto a formação das professoras e professores, quanto suas concepções teóricas desempenham um papel central na estruturação do currículo praticado no ambiente escolar. Isso se reflete diretamente na prática docente e na escolha dos objetos do conhecimento que serão trabalhados com os estudantes.

Segundo Tuma, Cainelli e Oliveira (2010, p. 360),

para compreender o sentido do conhecimento histórico, é necessário à criança o entendimento sobre o historiador como uma pessoa de um determinado tempo. Pessoa que produz conhecimento investigando o passado, que contém elementos relacionados ao presente que vive. As noções dominadas pelo historiador, em seu tempo presente sobre o que foi o ‘futuro’ daqueles que estão no ‘passado’ e que adquiriram a condição de objeto de sua pesquisa, o colocam em posição vantajosa. Mas esta condição não possibilita a ele prescindir do deslocamento temporal (presente, passado e futuro), tanto em sua perspectiva como na daqueles que estão situados no passado. A este processo de compreensão que é complexa, mas necessária à criança, ainda inserimos as fontes para a elaboração de narrativa sobre este passado que seria, em última instância, o conhecimento histórico ensinado.

Os conceitos ligados às noções de tempo (presente, passado e futuro), memória, patrimônio, mudanças e permanências, assim como a importância das fontes na construção das narrativas históricas, fazem parte do repertório necessário para que a criança compreenda a História como uma construção humana. Nesse processo, suas demandas no tempo presente podem ser explicadas e/ou compreendidas a partir de um deslocamento temporal que possibilita a reflexão sobre questões sociais e étnico-raciais. Essas questões, presentes nas relações interpessoais, permitem a análise dos processos de continuidade histórica de preconceitos e desigualdades, inclusive, no ambiente escolar.

É essencial que as educadoras e os educadores compreendam que, nos Anos Iniciais, a referência temporal das crianças está diretamente relacionada ao seu próprio universo: casa, família, escola e comunidade. Por isso, o tempo é percebido a partir dos acontecimentos que compõem suas memórias pessoais e familiares. Essa característica justifica a abordagem interdisciplinar entre História e Geografia, na qual professoras e professores transitam entre espaço e tempo de forma dialógica, promovendo uma construção coletiva do conhecimento histórico escolar, onde as crianças assumem o protagonismo ao analisarem seus pertencimentos, as trajetórias das suas famílias e as próprias histórias de vida desde o seu nascimento.

Nesse sentido, a sala de aula se configura como um espaço privilegiado de trocas, onde ocorre o “entretecimento de saberes entre professores e alunos, mediado pelas propostas curriculares quanto ao saber a ser transmitido e pelas influências e interferências da sociedade na qual a escola se insere” (Oliveira; Cainelli, 2013, p. 101). A partir dessa perspectiva, torna-se crucial adotar um ensino de História transgressor, que questione os modelos educativos eurocentrados e busque, na realidade concreta de cada sala de aula, os elementos necessários para planejar ações pedagógicas alinhadas às necessidades e experiências dos discentes em seu contexto social.

Essa construção do conhecimento não pode ser unilateral. Ela deve ocorrer por meio do diálogo e da escuta sensível das vozes das meninas e dos meninos com os quais assumimos o compromisso de promover a aprendizagem histórico escolar. O objetivo pedagógico é formar sujeitos conscientes de sua importância e de seu valor enquanto seres humanos e agentes de transformação social, independentemente de sua origem étnica, gênero ou sexualidade.

Os RCMS de Salvador propõem “pensar a infância sob a ótica da criança, com base na história de vida dela e das impressões que marcam essa trajetória” (Bahia, 2017, p. 12). Essa abordagem já é praticada por muitas professoras e professores, mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/2003. Educadoras ativistas, envolvidas na defesa da LDB e, em especial, do artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas

públicas e particulares do ensino fundamental e médio, seguem as orientações das diretrizes sobre relações étnico-raciais. Além disso, incorporam suas próprias percepções sobre o que observam em sala de aula, adaptando as práticas pedagógicas para que os estudantes construam sua autoestima a partir dessas relações. Isso porque as relações étnico-raciais influenciam diretamente a forma como a criança desenvolve sua identidade e autovalorização.

A educação é um direito de todas e todos e deve estar fundamentada em valores antirracistas. Quando a prática docente valoriza as experiências e vivências dos estudantes, reconhece que o conhecimento não é neutro e que a história precisa ser contada a partir de múltiplas perspectivas, especialmente daqueles que foram historicamente silenciados. O movimento transgressor rompe com modelos tradicionais de ensino e desafia estruturas excluidentes, promovendo um espaço de aprendizagem no qual cada estudante se sente pertencente e representado. Ao trazer para o centro da discussão aqueles que foram marginalizados, a educação assume um papel ativo na construção de identidades fortalecidas, na valorização da diversidade e na formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Dessa forma, a sala de aula vai se configurando em um espaço democrático, onde todas as vozes são ouvidas e todas as histórias são reconhecidas como parte essencial da construção do conhecimento histórico. Essa abordagem contribui para a superação das desigualdades e para a formação de uma sociedade mais justa e plural. Tornando evidente que

a eficiência do que ensinamos sobre a História se relaciona com o conhecimento e a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem de diferentes contextos e que precedem a aprendizagem dos conteúdos que ensinamos na escola. É nessa articulação de saberes que encontramos espaço propício para transformações e para a progressão do conhecimento, tendo como base a ciência de referência – em nosso caso, a História (Oliveira; Cainelli, 2013, p. 116).

Portanto, buscamos, por meio da prática docente no ensino de História, dentro de uma rede cuja dimensão impacta toda a sociedade soteropolitana, construir um currículo que, para além das prescrições formais, transforme a realidade das/os estudantes negras/os e das comunidades onde vivem. Essas comunidades enfrentam desafios diários, mantendo viva a esperança de dias melhores e mais justos.

Somos um exemplo de que, apesar das dificuldades, é possível romper o ciclo da pobreza extrema e da miséria por meio da educação. Por isso, continuamos acreditando que ela é uma ferramenta poderosa para enfrentar o racismo e minimizar seus efeitos na vida das nossas crianças e jovens negros que vivem nas periferias das cidades, nas áreas rurais mais pobres, nos

quilombos e nas comunidades marginalizadas. Esse compromisso faz parte da nossa atuação como Professora P2 que leciona História em uma escola municipal localizada em uma área vulnerável da periferia de Salvador e está engajada na luta antirracista

Salvador, capital do estado da Bahia, é considerada a cidade com o maior percentual de população negra no Brasil e a cidade mais negra fora do continente africano. Aqui, desenvolveu-se uma cultura rica, influenciada fortemente pelas tradições africanas trazidas pelos povos escravizados entre os séculos XVI e XIX.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, Salvador possui uma população de 2.417.678 pessoas, sendo que 79,7% se autodeclararam pretas ou pardas, o que equivale a aproximadamente 1.926.889 indivíduos negros. Esse percentual supera a média nacional, na qual pretos e pardos representam 55,4% da população, conforme os dados do IBGE.

A Rede Municipal de Educação de Salvador está inserida nesse contexto de maioria negra. Atualmente, é composta por 419 Unidades Escolares (UEs), distribuídas em 11 Gerências Regionais (GReS)<sup>7</sup>, segundo observamos no quadro abaixo:

Quadro 2: Distribuição das unidades escolares por gerências regionais da rede municipal de salvador

Gerência Regional	Quantidade
Centro	39
Cidade Baixa	24
São Caetano	40
Liberdade	23
Orla	38
Itapuã	55
Cabula	50
Pirajá	31
Cajazeiras	45
Subúrbio I	37
Subúrbio II	37

Fonte: Autoria própria, 2025

---

<sup>7</sup> BAHIA. Gerência Regional de Educação. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/gerencia-regional-de-educacao/> Acesso em 07 fev.2025.

O município atende cerca de 115.655 estudantes nas diversas modalidades de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, a EJA tem enfrentado dificuldades, como o fechamento de escolas e a limitação na oferta de vagas, o que compromete o acesso dos estudantes jovens e adultos. Esse cenário reflete diretamente o baixo índice de matrículas, conforme os registros disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Ao longo dos anos, ocorreu o fechamento de escolas que ofertavam a EJA no turno noturno e isso dificultou o acesso à educação formal para trabalhadoras e trabalhadores que desejam retomar ou iniciar seus estudos formais. Esse direito constitucional, garantido pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, tem sido gradualmente inviabilizado por uma política de desvalorização da educação que impacta diretamente as populações mais vulneráveis. O sucateamento da EJA contribui para a perpetuação das desigualdades étnico-raciais no acesso à educação escolar, considerando o perfil identitário da maioria dos estudantes dessa modalidade.

Nós atuamos na EJA e, em razão dessa política de desvalorização e fechamento de turmas, há 15 anos, fomos obrigadas a deixar essa modalidade por falta de escolas onde pudéssemos lecionar.

Essa realidade de fechamento de turmas da EJA na Rede Municipal de Salvador é contrária à ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental que concentra a maior parte dos estudantes do município, quando deveríamos garantir o acesso a todas e todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular.

O Quadro 3 mostra a distribuição dos estudantes por modalidade de ensino<sup>8</sup>, destacando a discrepância entre os diferentes segmentos.

---

<sup>8</sup> BAHIA. Educação em números. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> Acesso em: 07 fev.2025.

Quadro 3: Distribuição dos estudantes de acordo com a modalidade de ensino

Modalidade de Ensino	Faixa etária	Número de estudantes
Educação Infantil	0 – 5 anos	2.737
Pré escola	4 - 5 anos	12.890
Ensino fundamental - Anos Iniciais	A partir dos 6 anos	68.148
Ensino fundamental - Anos Finais	A partir dos 11 anos	25.833
Educação de Jovens e Adultos – EJA I	Várias faixas etárias	2.586
Educação de Jovens e Adultos - EJA II	Várias faixas etárias	3.432

**Fonte:** Autoria própria, 2025

A análise dos dados revela desigualdades significativas na distribuição de vagas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma disparidade considerável em relação ao número de matrículas nos Anos Iniciais que apresenta uma demanda muito maior na rede de ensino. Essa diferença também é evidenciada na quantidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Esses números podem levantar questionamentos sobre a efetividade das políticas públicas de acesso à educação, bem como sobre o projeto de sociedade que se constrói ao negligenciar a formação escolar da população negra e empobrecida.

A Educação Infantil, além de contribuir para a melhoria da educação ao preparar as crianças para o Ensino Fundamental, também desempenha um papel crucial na autonomia das mulheres mães que precisam trabalhar para sustentar suas famílias. Dessa forma, a Educação Infantil não é apenas uma política educacional, mas também uma política social. No caso da EJA, ela representa uma oportunidade de transformação na vida de trabalhadoras e trabalhadores, permitindo-lhes o acesso à educação e à mobilidade social.

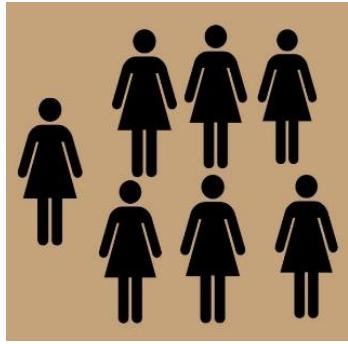
Para atender a essa demanda, a Rede Municipal de Salvador conta com um quadro docente composto por 7.172 professoras e 1.111 professores, com carga horária de trabalho variando entre 20 e 40 horas semanais. Devido ao expressivo número de mulheres professoras, especialmente nos Anos Iniciais, optamos por utilizar o termo "professoras" diversos momentos ao nos referir a essa categoria.

Esse expressivo número de mulheres professoras, especialmente nos Anos Iniciais, reflete uma característica marcante da Rede Municipal de Salvador, atingindo diretamente na distribuição de docentes por sexo<sup>9</sup>, consoante notamos no Quadro 4.

---

<sup>9</sup> BAHIA. **Educação em números**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

Quadro 4: Representação docente por gênero

DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	
GÊNERO	
FEMININO	MASCULINO
7.172	1.111
	

Fonte: Autoria própria, 2025.

Os dados sobre a discrepância entre o número de mulheres e homens na docência dos Anos Iniciais evidenciam questões históricas e culturais que desvalorizaram a carreira do magistério e atribuíram às mulheres a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças, especialmente, as mais novas. É possível que essa disparidade seja ainda mais acentuada ao se considerar um recorte por modalidade de ensino, como Educação Infantil e Anos Iniciais, sugerindo que a maioria dos homens se concentre no Ensino Fundamental Anos Finais, ministrando disciplinas específicas.

Essas questões geram importantes reflexões sobre as dinâmicas de gênero e a distribuição desigual de funções na educação, onde há muitos elementos que poderiam ser explorados em estudos futuros, como o perfil das professoras nos Anos Iniciais, considerando variáveis como gênero, raça, classe social e religião.

#### 1.4. REVELANDO O PERFIL E AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NA E.M.A.A.

As estruturas de poder estão profundamente ligadas a interesses que se refletem na escola, tanto no currículo prescrito, quanto nas relações interpessoais que ali se estabelecem. Essa compreensão possibilita uma análise crítica sobre os fenômenos que influenciam os conflitos e os desafios enfrentados pela comunidade escolar na construção de uma educação

pública comprometida com a perspectiva antirracista. Esse tema se torna ainda mais relevante quando se observa que a maioria dos estudantes das escolas públicas pertence à classe trabalhadora, com uma significativa parcela de origem africana e afro-brasileira. Essa população tem sido historicamente negligenciada pelo Estado e submetida a diversas formas de violência, incluindo o racismo.

Nesse contexto, a legislação que busca promover a reparação histórica do processo de desumanização e exclusão da população negra passa, inevitavelmente, pela escola e pelos currículos escolares. Para aprofundar essa reflexão, é importante compreender o currículo em sua dimensão estruturante das relações de poder que se estabelecem no interior da escola que podem interferir na dinâmica da sociedade, determinando os lugares que cada sujeito ocupará na hierarquia social. Santos (2013, p. 58 - 59) afirma que:

os currículos escolares são artefatos culturais dinâmicos, em permanentes processos de transmutação, em que novos componentes são constantemente introduzidos, ao passo que outros caem em desuso, quando voltamos nosso olhar para introdução da temática africana e afro-brasileira como novos conteúdos obrigatórios devemos lembrar, então, que se tratam de conteúdos carregados de forte significação política e social, no contexto da sociedade brasileira. Dessa forma, não se trata, apenas, de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos, e também de silenciamento.

A autora continua a discussão, trazendo elementos que demonstram a importância do currículo e os motivos pelos quais são alvo de disputas e embates ao afirmar que

trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfretamento das desigualdades sociais – e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquia, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas (Santos, 2013, p. 59).

Através de um currículo pensado e estruturado sob uma perspectiva antirracista e mais inclusiva, tensões sociais são trazidas à tona, gerando diversas discussões. Assim, aqueles que defendem uma hierarquia social, na qual pessoas brancas historicamente se mantiveram no topo, usufruindo dos privilégios proporcionados pela branquitude, veem-se ameaçados pelo avanço de uma consciência negra que reivindica espaços antes hegemonicamente ocupados por elas.

Ao questionar e desafiar as estruturas sociais e, consequentemente, as raciais, um aspecto importante a ser analisado é a branquitude. Essa categoria ainda é pouco explorada

como ferramenta de análise essencial para compreender como foram construídos os estereótipos sobre a população negra e como se consolidou a noção de diferença em relação ao padrão idealizado de humanidade, representado pelo homem branco, heterossexual e cristão.

Segundo Bento (2022), a branquitude se manifesta nos privilégios dos brancos, sustentados pelo processo histórico de construção das diferenças que tem como objetivo legitimar uma suposta superioridade dos descendentes das classes dominantes. Esse processo resultou em uma sociedade racista que perpetua e reforça a herança dos dominadores, garantindo a manutenção do racismo estrutural. Dessa forma, Bento (2022, p. 120) nos alerta que:

a herança branca contém marcas de apropriação de bens materiais e imateriais originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e autoconceito da população branca tratada como ‘grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar’

Bento (2022, p. 30) ressalta que se trata de um pacto que apresenta um “componente narcísico de autopreservação” e que, embora não tenha ocorrido um acordo resultante de reuniões formais para “definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros”, faz com que todos os brancos se beneficiem do colonialismo europeu e seu “legado de opressão racial”.

Essa herança branca está “inscrita na subjetividade do coletivo” e, no caso dos brancos, “não é reconhecida publicamente” (Bento, 2022, p. 120-121), continuando a operar de maneira estrutural nas instituições, nas relações sociais e na produção do conhecimento. Essa lógica de perpetuação do privilégio branco, muitas vezes, manifesta-se de forma sutil, naturalizada no cotidiano, dificultando sua identificação e questionamento. Para que isso ocorra,

o herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (Bento, 2022, p. 24-25).

A escola, como espaço de construção e reprodução de saberes, desempenha um papel crucial na desconstrução dessas estruturas racistas. É por meio da educação crítica que se torna possível revelar e problematizar os mecanismos que sustentam o racismo estrutural, reivindicando a promoção da equidade e a valorização das identidades negras.

Através da análise da legislação que resulta das políticas de ações afirmativas,

assiste-se a um progressivo reconhecimento, no plano formal, da necessidade de se promover maior justiça social a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades tradicionalmente negadas ou silenciadas. A emergência de uma legislação voltada a tal perspectiva contempla reivindicações históricas dos movimentos sociais - no caso, em especial, o movimento negro -, ao mesmo tempo em que detona processos de reorientação curricular e demanda a constituição de novos saberes e práticas escolares e docentes (SANTOS, 2013, p. 58).

É nesse contexto, por meio da nossa prática docente, que buscamos continuar a desenvolver estratégias para a construção da identidade étnico-racial dos estudantes, adotando perspectivas que promovam a educação antirracista nos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Arte e Alegria, localizada no bairro Novo Marotinho, em Salvador. Nosso objetivo é contribuir para a criação de uma escola antirracista a partir do ensino de História.

É no perfil dos estudantes da escola e nas situações que testemunhamos diariamente que encontramos a base para nossas ações. É isso que justifica o movimento contra hegemônico e antirracista ao qual nos propomos a somar esforços.

Falar sobre a infância nas escolas públicas municipais de Salvador, nos Anos Iniciais, exige considerar a criança negra, com idade entre 6 e 12 anos, que vive, em sua maioria, nos bairros da periferia e do subúrbio da cidade e, historicamente, enfrenta invisibilidade e violências decorrentes do racismo que impõe estereótipos excluidentes ao adotar um padrão estético, cultural e epistemológico eurocêntrico. O perfil dos discentes da escola na qual atuamos evidencia a necessidade de um olhar atento e uma escuta sensível quando se trata da infância negra, como podemos constatar no Quadro 5, que exibe dados do relatório de matrículas para o ano letivo de 2025.

Quadro 5 Perfil dos estudantes da E.M.A.A.

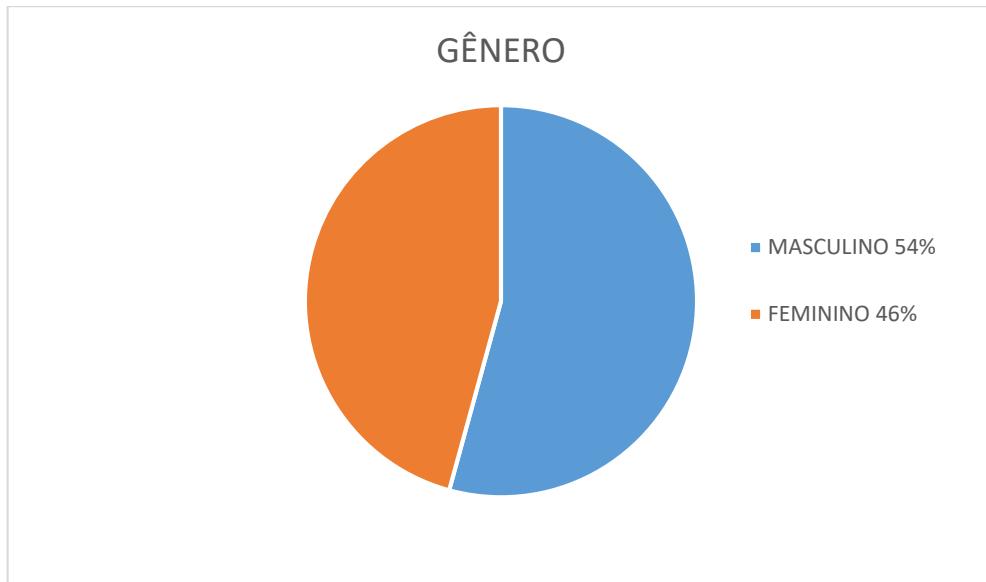
1º Ano	Turma A 16 estudantes	Sexo	Com DEF	Cor declarada			
				Pretos	Pardos	Brancos	Não Declarado
		M – 7	1	2	4	0	1
	Turma B 21 estudantes	F - 9	0	5	3	1	0
		M – 13	0	5	7	1	0
		F – 8	0	2	6	0	0
Turma A	Sexo	Com DEF	Cor declarada				

Ano 2º	25 estudantes			Pretos	Pardos	Brancos	Não Declarado
		M – 14	0	4	6	3	0
		F - 11	0	5	7	0	0
	Turma B  25 estudantes	M – 13	0	5	7	1	0
		F – 12	0	5	7	0	0
3º Ano	Turma A  30 estudantes	Sexo  Com DEF	Cor declarada				
			Pretos	Pardos	Brancos	Não Declarado	
		M – 17	1	10	7	0	0
		F – 13	1	7	5	1	0
	Turma B  29 estudantes	M – 15	2	6	7	2	0
		F – 14	1	4	10	0	0
		Sexo  Com DEF	Cor declarada				
4º Ano	Turma A  17 estudantes		Pretos	Pardos	Brancos	Não Declarado	
	M – 12	1	6	6	0	0	
	F – 5	5	2	2	1	0	
	Turma B  22 estudantes	M – 12	3	6	5	1	0
		F – 10	0	3	7	0	0
		Sexo  Com DEF	Cor declarada				
5º Ano	Turma A  27 estudantes		Pretos	Pardos	Brancos	Não Declarado	
	M - 15	2	6	9	0	1	
	F - 12	1	9	2	1	0	
	Turma B  11 estudantes	M - 3	0	0	2	1	0
		F - 8	0	5	2	1	0

Fonte: Autoria própria, 2025

Com base no quadro elaborado a partir do levantamento do número de crianças matriculadas na E.M.A.A. até 29 de janeiro para o ano letivo de 2025, que se inicia em 5 de fevereiro, a escola conta com 223 estudantes nos Anos Iniciais. Desses, 102 são do sexo feminino e 121 do sexo masculino, o que indica um equilíbrio relativo entre os gêneros, conforme ilustra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Estudantes dos anos iniciais por gênero



**Fonte:** Autoria própria, 2025

Após traçar o perfil dos estudantes por gênero e visando a uma leitura mais fluida por meio de elementos visuais, elaboramos um gráfico para cada segmento, dos anos Iniciais (do 1º ao 5º Ano) incluindo as turmas A do turno matutino e as turmas B do turno vespertino. Os dados sobre a categoria "Cor" foram, então, distribuídos de acordo com essa organização consoante aponta o Gráfico 2.

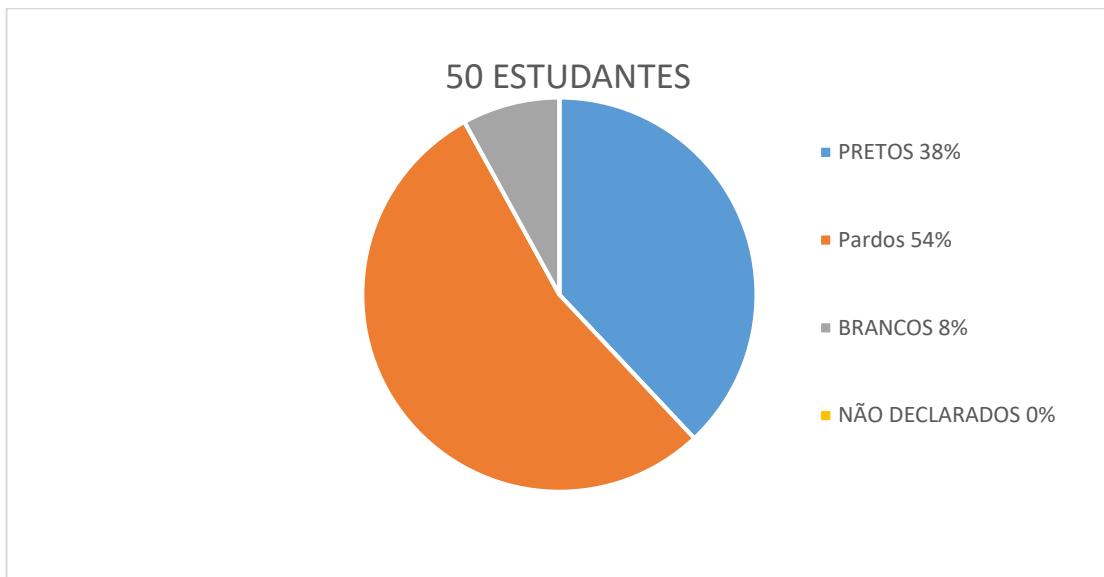
Gráfico 2: 1º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento



**Fonte:** Autoria própria, 2025

No 1º ano, a soma dos alunos autodeclarados pretos e pardos, ou seja, estudantes negros, de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Estatuto da Igualdade Racial, corresponde a 92%. Em contraste, apenas 5% se declararam brancos, e 3% optaram por não responder como observamos no Gráfico 3.

Gráfico 3: 2º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento



Fonte: Autoria própria, 2025

Nas turmas de 2º ano, todas as famílias declararam a cor dos estudantes e a quantidade de negros. O resultado da soma dos pretos e pardos atingiu o percentual mais elevado, assim como no 1º ano, chegando a 92%. Porém, só 8% se declararam brancos (Gráfico 4).

Gráfico 4: 3º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento



Fonte: Autoria própria, 2025

As turmas do 3º ano podem contar com até 30 discentes matriculados. A turma do 3º Ano A está com sua capacidade total preenchida, enquanto a do 3º Ano B possui 29 alunos. Em relação às autodeclarações de cor, 95% deles se identificaram como negros, enquanto 5% se identificam como brancos conforme ilustra Gráfico 5.

Gráfico 5: 4º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento



Fonte: Autoria própria, 2025

Até a última semana de janeiro de 2025, quando acessamos as informações contidas na listagem de estudantes, as turmas do 4º ano contavam com 17 alunos matriculados na Turma A e 22 na Turma B. Isso aponta que, enquanto houver vagas, novos discentes poderão ser matriculados ao longo do ano letivo. Dentre os matriculados, 95% são negros e 5% são brancos, com todas as famílias tendo declarado a cor das crianças (Cf. Gráfico 6).

Gráfico 6: 5º ANO A e B auto - declaração de cor por segmento



Fonte: Autoria própria, 2025

Ao analisar os dados referentes à autodeclaração de cor nos Anos Iniciais, em comparação com os demais segmentos, percebemos que, no 5º Ano — etapa que encerra os Anos Iniciais e em que os estudantes apresentam maior maturidade e capacidade de abstração — há, também, uma predominância de alunos autodeclarados negros pelas respectivas das famílias. Chama atenção o fato de que, apenas nesta etapa, o número de discentes pretos supera o número de pardos. Embora ambos sejam classificados como negros, muitas famílias não têm consciência de que, ao se declararem pardas, segundo os critérios do IBGE, no quesito Raça/Cor são consideradas negras; já as autodeclaradas pretas, podemos supor que têm consciência de seu pertencimento étnico, porém apenas estudos específicos poderão nos responder. Fato é que, mesmo as pessoas pardas têm certeza de que elas não são brancas, mesmo que algumas possam ser lidas como tal.

Após a elaboração dos gráficos por segmentos, de acordo com a categoria “Cor”, reunimos as informações de todas as turmas para traçar o perfil da E.M.A.A., considerando a instituição como um todo e representando o conjunto da comunidade estudantil. Os dados foram organizados em um gráfico que sintetiza o número de estudantes autodeclarados negros, seguindo as orientações estabelecidas pelo Estatuto da Igualdade Racial, segundo as orientações de órgãos e documentos oficiais. É importante salientar que

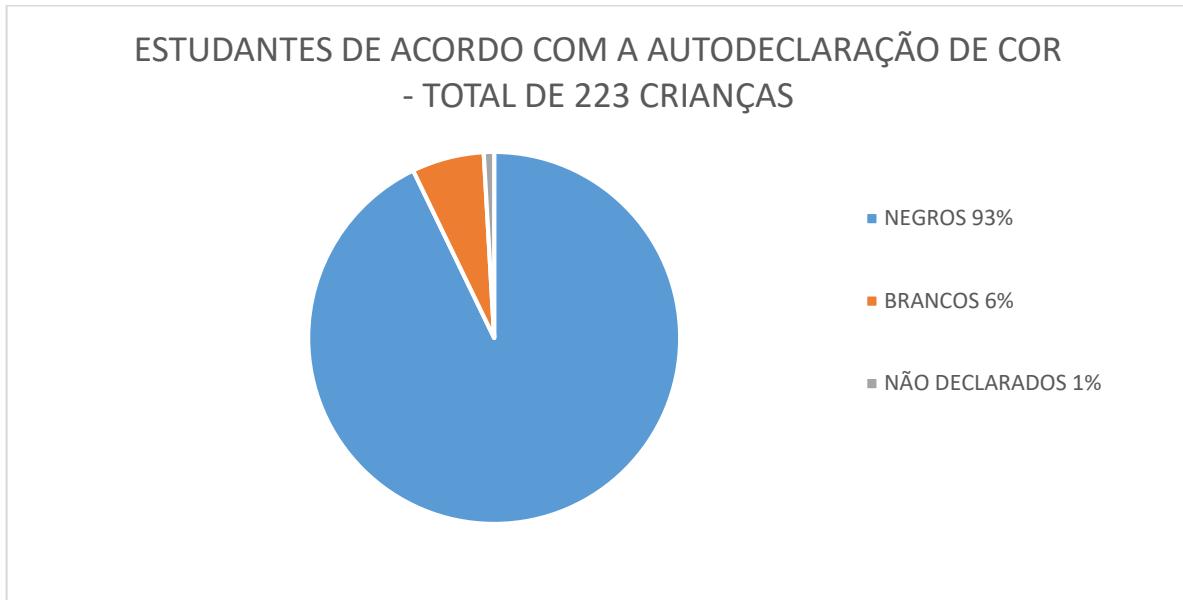
Para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que são consideradas pessoas negras as que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE e que possuam traços físicos, também chamados de fenotípicos, que as caracterizam como de cor preta e parda. Alguns desses traços físicos são a cor da pele, o formato do nariz e dos lábios. A cor e a textura crespa ou cacheada dos cabelos. Isso acontece porque, no Brasil, as discriminações raciais acontecem a partir da aparência física (Moragas, 2023, p.1)<sup>10</sup>

De certa forma, por meio de documentos oficiais e legislativos que discutem as relações étnico-raciais e o enfrentamento do racismo, o Estado reconhece como negras as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. No entanto, para acesso às cotas raciais, há alguns critérios adicionais que incluem a avaliação de traços fenotípicos. Isso ocorre, porque são os negros que mais sofrem com os preconceitos, as discriminações e com o racismo estrutural que se baseiam em um sistema histórico de opressões e se configuram como os sujeitos de direito quando se trata de políticas afirmativas. É interessante observar o número de crianças da EMAA, cujas famílias se autodeclararam negras, conforme os dados apresentados no Gráfico 7:

---

<sup>10</sup> MORAGAS, Vicente Junqueira. **Quem é pessoa negra no Brasil?** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/quem-e-pessoa-negra-no-brasil> Acesso em: 31 jan.2025.

Gráfico 7: Perfil étnico-racial de acordo com o IBGE, conforme autodeclaração



Fonte: Autoria própria, 2025

Em um contexto como o brasileiro, onde o racismo historicamente nega as origens africanas e afro-brasileiras, assim como a herança dos povos africanos na formação do povo e da nação, perceber que 93% das crianças são autodeclaradas pretas e pardas pode indicar algumas possibilidades dentro das comunidades periféricas, será que as pessoas estão adquirindo consciência sobre seu pertencimento étnico e valorizando mais suas origens, cultura e história?

Este pode ser um indicativo e parte do processo para algumas, porém, no cotidiano das nossas salas de aula, vemos muitas situações de negação deste pertencimento quando as atividades envolvem identidade e reconhecimento das características fenotípicas. As crianças, de modo recorrente, buscam lápis de cor e gizes de cera rosados, porque acreditam que representam cor de pele. Quando provocadas a refletir sobre a própria pele, elas, muitas vezes, negam que os tons de marrom são mais parecidos com suas tonalidades e só passam a se enxergar após verem positivadas as imagens de pessoas negras nas imagens de personalidade cujas histórias de vida são temas geradores nas aulas, nos personagens de livros infantis, nas referências criadas para tornar a sala de aula mais representativa, no que diz respeito à forma como é criado e decorado o ambiente.

Isso é triste, visto que demonstra o quanto a criança negra é colocada em situações e dilemas, envolvendo autoestima e representatividade nos espaços sociais, incluindo os espaços

escolares, desde a educação infantil, perpassando pelos Anos Iniciais e os seguintes, causando a auto rejeição, podendo durar e acompanhá-las por toda a sua existência.

Será que as políticas públicas, às quais as crianças têm tido acesso por meio de cadastros que exigem a autoidentificação, estão levando as famílias a refletirem sobre a cor da pele? O cadastro das pessoas assistidas pelos programas sociais e pelas políticas afirmativas é composto por formulários nos quais são inseridos dados referentes ao perfil social e étnico das pessoas. No caso do acesso à educação, por meio da matrícula escolar, a autoidentificação faz parte dos elementos que o compõem.

No quesito “cor”, as opções apresentadas são: preto, pardo, branco, amarelo, indígena e não declarado. No ato do preenchimento das informações, durante o período em que estivemos no cargo de vice gestora, ao realizarmos as matrículas, observamos que muitas mães — que são, em sua maioria, as responsáveis por matricular os estudantes — utilizam o critério de eliminação, optando pela cor que mais se aproxima da pele da criança, como preto; algumas poucas identificam os filhos como brancos. Na maioria das vezes, quando escolhem pardo, baseiam-se na definição que consta na certidão de nascimento dos filhos (as) e os identificam dessa forma.

Será que educação para as relações étnico-raciais começa a refletir na consciência racial das crianças e de seus familiares, fortalecendo nelas o orgulho de serem quem são? Essa questão precisa ser analisada e sistematizada por meio de estudos realizados no cotidiano escolar, envolvendo não apenas as crianças, mas, principalmente, suas famílias, responsáveis pela autodeclaração realizada durante a matrícula dos (as) filhos (as) na escola.

Enfiam abrem-se novos horizontes para pesquisas futuras. Com base nos dados que indicam o perfil das crianças da E.M.A.A, 93% das famílias declaram que seus filhos (as) são negros (as). Esse dado nos impõe a necessidade de refletir sobre a infância negra de forma ainda mais contundente. Não podemos mais continuar reproduzindo, na escola, valores e padrões éticos e estéticos hegemônicos nem aceitar os discursos e a história europeia com única forma de conhecimento, homogeneizando a cultura em um único padrão.

É fundamental que essas crianças, que representam uma parcela tão significativa do público escolar, sejam vistas, ouvidas, tenham suas humanidades reconhecidas e sejam valorizadas em suas culturas e pertencimentos. Não se trata de retirar uma cultura para impor outra, mas de inserir as culturas negra e indígena na cena escolar e no cotidiano das práticas docentes de maneira mais justa e equânime.

Logo, é imprescindível que cada profissional da educação direcione um olhar sensível para as nossas crianças, tente compreender suas dores e angústias, porém, acima de tudo,

reconheça suas potencialidades. É preciso buscar formas de valorização das suas origens, criar estratégias para elevar sua autoestima, realizar ações que favoreçam a construção de identidades étnicas e agir de maneira sensível ao cuidar da aprendizagem, de modo a impactar positivamente cada uma delas. Assim, garantiremos que essa fase da vida seja uma etapa feliz e significativa do desenvolvimento humano e que as crianças se sintam reconhecidas, respeitadas e desenvolvam um forte senso de pertencimento ao ambiente escolar.

## 2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSÍVEIS HORIZONTES

Esta seção tem por finalidade examinar a Lei nº 10.639/2003 como um marco revolucionário na política educacional brasileira, uma vez que busca romper com a hegemonia eurocêntrica nos currículos, valorizar a diversidade negra e enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições escolares. Ressaltamos que, embora tenham ocorrido avanços significativos na produção de materiais didáticos e em iniciativas voltadas à inserção da temática afro-brasileira no cotidiano escolar, a efetivação plena da lei ainda depende de processos contínuos de formação docente, de políticas institucionais as quais assegurem condições para sua implementação e de um compromisso pedagógico que ultrapasse ações pontuais.

Além disso, a seção enfatiza que a consolidação de uma educação antirracista requer a desconstrução de práticas e discursos naturalizados no ambiente escolar, bem como a incorporação de perspectivas históricas, culturais e epistemológicas que reconheçam a centralidade das populações negras na constituição da sociedade brasileira. Nesse sentido, a lei não deve ser compreendida apenas como uma obrigatoriedade curricular, mas como um instrumento político-pedagógico capaz de promover transformações profundas nas práticas educativas e nas relações étnico-raciais estabelecidas no espaço escolar.

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, é emblemática e representa um grande avanço no cenário da política educacional. Ela aponta caminhos para mudanças importantes no currículo escolar, rompendo com a hegemonia da presença branca de origem europeia na concepção curricular e promovendo a valorização da diversidade étnico-racial negra. Ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, tanto nas redes públicas quanto nas privadas, a lei representa uma ruptura com a tradição eurocêntrica que sempre predominou na educação brasileira.

Durante muito tempo, os currículos educacionais privilegiaram a cultura eurocêntrica, ignorando ou minimizando as contribuições de povos historicamente minorizados e sua presença no espaço escolar. Ao desafiar essa estrutura excluente, a legislação se torna um marco fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva e representativa. Além disso, simboliza um avanço significativo no combate ao preconceito racial e ao racismo nas escolas brasileiras, fomentando o respeito às múltiplas identidades que compõem a sociedade.

A lei representa a necessidade de rompimento da perpetuação histórica do pensamento hegemônico na educação tradicional, que contribui para a manutenção de uma sociedade

estruturada de forma a garantir que aqueles que sempre estiveram no poder continuem em seus lugares de privilégio, enquanto a classe subalternizada enfrenta dificuldades para superar a pobreza. Ao valorizar os conhecimentos acerca da história dos africanos e afro-brasileiros bem como sua memória e seus valores ancestrais, a Lei resgata os conhecimentos referentes do passado no período anterior à exploração do continente africano pelos europeus, promovendo uma visão mais ampla e justa da trajetória dos povos africanos e afrodescendentes.

Vale ressaltar que essa Lei só se tornou possível graças aos esforços, à persistência e à luta incansável dos movimentos negros<sup>11</sup>, cujos ativistas viam, na educação, um caminho para diminuição das desigualdades sociais. A obrigatoriedade do ensino voltado à história da África, dos afro-brasileiros e africanos pode reduzir a distância entre a educação formal, os objetos de conhecimento trabalhados nas escolas brasileiras e as populações negras e afrodescendentes. Militantes e ativistas negros e negras se insurgiram contra as mazelas e às diversas formas de violência, praticadas com base na discriminação racial e promoveram ações de enfrentamento, nas quais denunciaram o racismo e evidenciaram, inclusive, a participação do Estado no processo de exclusão da população negra dos espaços de poder e das decisões políticas, encoberta pelo mito da democracia racial que ainda persiste nos discursos negacionistas.

Ao celebrar os vinte anos da Lei 10.639/2003 e refletir sobre as mudanças que ela promoveu na educação brasileira, vários dossiês foram elaborados coletivamente por professoras (es) em diversas instituições, dentre as quais destacamos a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) juntamente com outros intelectuais comprometidos com a temática. O objetivo foi reforçar a importância da lei, avaliar seus impactos e realizar um balanço das mudanças educacionais ocorridas desde a sua implementação.

A professora Célia Santana, da Universidade do Estado da Bahia, contribui significativamente para o dossiê ao destacar que “com a lei 10.639/2003, abrem-se novas possibilidades, mas a lei por si só não traduz mudanças e nem altera o cenário das escolas no que se refere aos gritos que ecoam em silêncio sobre uma outra história, sobre outra narrativa” (SANTANA, 2023, p. 01). Para que as mudanças ocorram de fato, é fundamental um acompanhamento sistemático da sua aplicação, com a perspectiva de consolidar a educação como um instrumento de combate ao racismo e à exclusão social da população negra.

---

<sup>11</sup> Segundo Gomes (2017, p. 23-24), os movimentos negros podem ser definidos como "os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento da barreira impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade".

A educação antirracista é um meio possível para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual todas as crianças tenham suas identidades reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades raciais, a escola deve ir além da transmissão de conteúdos e assumir um papel ativo na desconstrução do racismo estrutural.

Adotar a educação antirracista como princípio orientador das práticas docentes no cotidiano escolar significa reavaliar metodologias, revisar materiais e recursos didáticos e promover um currículo que contemple a diversidade de saberes, histórias e culturas. Não se trata apenas de ações de enfrentamento da discriminação e de combate ao racismo, contudo de criar um ambiente no qual estudantes negros e indígenas se sintam representados, fortalecendo sua autoestima e seu senso de pertencimento étnico.

Para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, é fundamental que gestores, professores e toda a comunidade escolar compreendam a importância da equidade racial e trabalhem, de forma conjunta, para enfrentar os desafios dessa transformação. O compromisso com a educação antirracista não é apenas uma necessidade, mas um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

## 2.1. QUAL A LÓGICA QUE NORTEIA O ANTIRRACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA?

Algumas correntes de pensamento ainda negam a existência do racismo. Essa negação se sustenta, na ideia de que, com o fim da escravidão no Brasil, a sociedade teria se formado com uma identidade nacional homogênea, baseada na harmonia entre os povos das diversas etnias. No entanto, no campo simbólico, a estrutura racista da sociedade brasileira continuou se consolidando após a abolição da escravidão, ainda que de forma camouflada. A realidade é que a população negra foi perseguida, impedida de praticar sua religião, de se reunir em grupos, de frequentar a escola e de acessar direitos básicos para uma vida digna. Contudo, no âmbito das relações entre os povos, essa estrutura excludente foi encoberta e negada pelo mito da democracia racial, permitindo a perpetuação das formas contemporâneas de exclusão e discriminação da população negra e da continuidade do racismo. Munanga (1999, p. 110) define esse tipo de racismo como “universalista”

se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de

qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.

No contexto brasileiro, o etnocídio se manifesta por meio do racismo e das políticas de branqueamento que buscam impor a assimilação da cultura europeia às populações negras e indígenas como condição para sua integração social. Esse processo nega a essas populações o direito à própria existência e à identidade, promovendo a marginalização de suas referências e a imposição de um modelo linguístico e cultural hegemônico - como se fosse universal -, que desconsidera a diversidade e apaga suas heranças históricas.

Compreender o etnocídio é parte essencial do processo de tomada de consciência sobre as dinâmicas sócio raciais, pois revela que esse tipo de exclusão não se restringe apenas ao campo material - negando o acesso a bens e serviços - mas também se manifesta no campo simbólico e cultural. A perpetuação desse processo é responsável pelas continuidades históricas que modelam a hierarquia social e contribui para a invisibilização das culturas negra e indígena, além de minimizar as contribuições dos povos historicamente minorizados na construção da sociedade brasileira.

A exclusão da população negra e indígena dos espaços de poder e tomada de decisão ainda se reflete nos indicadores sociais que evidenciam as extremas desigualdades entre negros, indígenas e brancos. As populações descendentes de africanos e indígenas são as mais afetadas pela violência policial, pela precarização do trabalho, pelo acesso restrito à educação de qualidade e às políticas de saúde. Ademais, são os que enfrentam maiores taxas de desemprego. A segregação espacial, uma das marcas estruturais do racismo, mantém essas populações, majoritariamente, nas periferias e favelas, afastadas dos centros de desenvolvimento e das oportunidades socioeconômicas das cidades nas quais residem.

Para pensar a sociedade e construir estratégias eficazes para a redução das desigualdades, é importante reconhecer que, no Brasil, as relações sociais são estruturadas pelo racismo e que essa lógica permeia todas as instituições do Estado. Esse sistema impõe às populações de origem africana e indígena a condição de marginalização, seja pela exclusão de suas referências históricas e culturais, seja pelo isolamento em guetos e periferias ou pela sua sistemática invisibilização.

Assim, é essencial compreender que o racismo no Brasil não é um fenômeno isolado ou apenas uma questão de preconceito individual. Trata-se de um sistema de poder que opera partir da imposição de um modelo universal de humanidade, definindo quem é considerado superior e, portanto, apto a ocupar as esferas de comando, enquanto relega aqueles vistos como inferiores

à condição de subalternidade, negando-lhes identidade, cultura e participação ativa na sociedade.

Essa ideologia, que estabelece quais são os grupos sociais superiores ou inferiores, moldou a organização da sociedade brasileira e continua influenciando profundamente as relações sociais, econômicas e políticas. Para superar essa estrutura, é crucial reconhecer sua existência e implementar políticas de reparação, além de ações concretas que promovam, a curto e longo prazo, o enfrentamento do racismo.

Nesse contexto, adentramos na lógica do antirracismo que pode ser compreendido como um conjunto de estratégias voltadas à superação do racismo por meio de iniciativas concretas. Algumas das formas como esse processo se manifesta na prática serão discutidas nesta subseção.

O racismo, por ser estrutural e histórico, afeta diversas esferas da vida social, como educação, mercado de trabalho, acesso à saúde, moradia, segurança e participação política, aprofundando as desigualdades. O antirracismo, por sua vez, opera dentro de uma lógica propositiva, baseada em ações efetivas para combater essas desigualdades. Ele vai além das idealizações e discursos, buscando garantir a equidade racial e enfrentando as resistências daqueles que minimizam ou negam a existência do problema, perpetuando narrativas negacionistas ao ignorar o racismo e suas consequências.

Essa lógica contra hegemônica refere-se à coerência e à rationalidade que se configuram como posições, princípios e valores norteadores do antirracismo. Um desses princípios centrais é o reconhecimento do racismo estrutural, como um sistema de privilégios e exclusões que se perpetua nas instituições e nas relações sociais. Esse reconhecimento confere legitimidade à defesa e à importância das ações antirracistas, justificando sua necessidade na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Outro pilar básico do antirracismo consiste na diferenciação entre as formas de manifestação do racismo. Em sua dimensão individualista, o racismo se revela nas interações entre indivíduos, quando uma pessoa, ao se julgar superior, tenta diminuir a outra, usando a cor da pele como forma de diminuir e humilhar. De acordo com Almeida (2019, p. 36) o racismo individualista

é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Esse tipo de atitude ocorre, frequentemente, em situações cotidianas em que o agressor não tem argumentos sólidos, quando em disputa narrativa, em oposição a uma pessoa negra, mas recorre ao racismo como um mecanismo para silenciar seu oponente e sentir-se vitorioso.

Na dimensão institucional, o racismo se manifesta dentro das estruturas organizacionais, quando práticas e normas reforçam desigualdades raciais. Almeida (2019, p. 40-41) nos diz que,

no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Isso acontece, por exemplo, quando pessoas negras ou indígenas têm suas falas e ações invalidadas, suas competências questionadas ou enfrentam barreiras invisíveis para ascender a cargos de liderança, perpetuando, assim, a exclusão nos espaços institucionais.

Na dimensão estrutural, o racismo está profundamente enraizado na organização da sociedade, impedindo que pessoas negras e indígenas tenham acesso a oportunidades e ocupem espaços de poder e decisão. Almeida (2019, p. 50) analisa que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”.

O racismo estrutural é um mecanismo que perpetua desigualdades históricas, garantindo a manutenção dos privilégios das populações brancas, ao mesmo tempo que dificulta a mobilidade social das pessoas negras e reproduz a exclusão dos afrodescendentes em áreas essenciais, como educação, mercado de trabalho, saúde e segurança. Esse sistema não opera de maneira isolada, entretanto está enraizado em práticas institucionais, normas sociais e narrativas históricas que naturalizam a exclusão. Logo, o combate ao racismo exige mais que mudanças superficiais; exige uma revisão profunda nas políticas públicas, na representatividade dos espaços de poder e nas estruturas sociais.

Devemos reconhecer que a desigualdade racial não é uma fatalidade que acomete as pessoas negras, mas uma construção social baseada em hierarquias raciais que estruturam a sociedade. No entanto, essas hierarquias podem – e devem – ser transformadas para promover a justiça social e a equidade.

Existe, também, o racismo em sua dimensão recreativa que se manifesta por meio de piadas, brincadeiras e comentários humorísticos, com o intuito de desvalorizar os grupos minorizados. Neste tipo de manifestação, é naturalizado e visto como algo corriqueiro, contribuindo para a normalização das discriminações raciais.

Segundo Moreira (2019, p. 63),

o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: a transcendência racial. Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial.

Diante de tantas manifestações do racismo, a educação antirracista pode ser um possível horizonte de luta através de ações efetivas de enfrentamento e combate às discriminações raciais. Para criarmos possibilidades na construção de uma sociedade antirracista, os princípios da equidade e da justiça social devem ser incorporados às políticas públicas e às ações afirmativas promovidas pelo Estado.

Um exemplo disso é a criação de leis como a Lei nº 7.716, de janeiro de 1989, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”<sup>12</sup>, e sua alteração pela Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que tipifica a injúria racial como crime de racismo. Nesse contexto, a implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, representa um avanço significativo e resultado, em grande parte, da luta dos movimentos negros que denunciaram a existência do racismo e propuseram mudanças à sociedade. Esses movimentos atuam como verdadeiros “protagonistas políticos na emancipação social” (Gomes, 2017, p. 16), contribuindo para a inserção de diretrizes antirracistas na educação e na sociedade.

Desse modo, o antirracismo vai além de uma resposta ao preconceito individual, representando um compromisso com a justiça social e a transformação estrutural da sociedade. No Brasil, onde o racismo está profundamente enraizado nas instituições e nas relações sociais,

---

<sup>12</sup> Esta Lei pode ser acessada através do site: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm).

seu enfrentamento exige uma mudança radical que, para além dos discursos, transforme as pautas e demandas em ações concretas, visando à eliminação das desigualdades históricas e à garantia da equidade racial.

A luta antirracista tem sido estimulada pelos movimentos sociais os quais, ao longo da história, denunciaram a marginalização das populações negra e indígena e reivindicaram direitos fundamentais. Dentre essas conquistas, destacamos a criminalização do racismo. Contudo, o antirracismo vai além da criação de leis. Ele exige a colaboração de toda a sociedade na construção de um projeto coletivo de mudança, por meio do qual busquemos reconhecer e valorizar as diversas identidades, garantir oportunidades para todos e construir um país em que a diversidade não seja mais um fator de exclusão, mas sim, o alicerce que sustenta o ideal de uma sociedade mais democrática.

## 2.2. OS 20 ANOS DA LEI N° 10.630/2003: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Lei nº 10.639/2003 representa um grande avanço na educação brasileira. Ao incorporar a História e a Cultura Afro-Brasileira ao currículo escolar, essa legislação reconhece a importância e o legado dos povos africanos na formação do Brasil, rompendo com a visão eurocêntrica que, por muito tempo, dominou a narrativa histórica.

Além disso, a Lei promove a valorização das contribuições africanas ao impulsionar uma revisão crítica dos currículos e materiais didáticos. Essa mudança busca garantir que livros e outros recursos educacionais sejam elaborados de forma mais reflexiva e justa bem como represente a diversidade cultural e histórica do país.

Porém, no âmbito da prática docente, tanto nos cursos de formação de professoras (es) quanto na realidade das salas de aula, os desafios revelaram-se imensos. Um dos principais entraves foi a necessidade de definições epistemológicas e metodológicas que estabelecessem diretrizes para essa abordagem, orientando as práticas pedagógicas e superando as resistências em lidar com as novas demandas educacionais. Atualmente existem diretrizes com as quais:

almeja-se a modificação de um histórico de rótulos preconceituosos que pairam sobre africanos e afrodescendentes. Igualmente, a legalização da demanda social, gera expectativas, modifica estruturas curriculares no ensino básico e universitário, amplia a pesquisa acadêmica sobre África e afro-brasileiros, aumenta a procura de obras sobre a temática, bem como, exige do Estado incentivos e reorganizações de diversas ordens (Garrido, 2019, p. 20).

Para que as transformações se concretizassem, era essencial um compromisso político sólido, investimentos contínuos em políticas educacionais e um esforço coletivo para consolidar

a representatividade necessária a uma educação voltada à diversidade. A implementação da Lei 10.639/2003 exigiu a articulação de diferentes atores sociais — gestores, educadores e movimentos negros — para garantir que a história e a cultura afro-brasileira fossem efetivamente incorporadas ao currículo escolar.

O avanço dessa política educacional demandava, e ainda demanda, formação docente específica, produção de materiais didáticos adequados e o engajamento da comunidade escolar para romper com a lógica eurocêntrica predominante no ensino.

Segundo Imbernón (2022, p. 52), a formação docente

deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Dessa forma, entendemos que a concretização de uma educação antirracista perpassa pela formação crítica das docentes e isso pode ser possível por meio de ações estruturadas na formação inicial e continuada que reconheçam a diversidade étnico-racial em seus planos de curso. De acordo com Imbernón (2022, p. 41)

o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc, são assumidos como processos usuais da profissão.

A educação antirracista é um desafio que muitas professoras (es) precisam superar por meio do diálogo entre teoria e prática, das trocas entre os pares e das formações específicas que precisam ocorrer em parceria com instituições, como as universidades, que atuam oferecendo capacitação e os profissionais que realizam o trabalho docente em sala de aula.

Trata-se de um processo de construção coletiva que valoriza, dentre outros, os conhecimentos produzidos por homens e mulheres negras, ativistas dos movimentos sociais de combate ao racismo, ao longo das lutas por uma educação emancipatória que resultaram em um projeto educativo no qual o saber desempenha um papel central. Segundo Gomes (2017, p. 130):

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas.

A luta antirracista nos movimentos negros ocorre em diversas frentes, desde a denúncia do racismo até a formulação e implementação de políticas públicas. Além disso, atua na formação de professores para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar e no monitoramento da aplicação prática das leis, contribuindo para sua efetividade.

No entanto, essa luta ainda enfrenta grandes desafios, especialmente em contexto sociopolítico marcado pelo avanço de políticas de extrema direita. Esse cenário tem escancarado questões que pareciam superadas, como a negação do racismo por alguns segmentos sociais, além de criar mecanismos para deslegitimar instituições responsáveis pela garantia da democracia.

Em 2023, a Lei nº 10.639 completou 20 anos. Durante essas duas décadas, muitos desafios foram superados. A carência de materiais didáticos vem sendo minimizada, as universidades passaram a oferecer cursos de formação docente voltados para a temática das relações étnico-raciais, e os livros utilizados na educação incorporam, cada vez mais, conteúdos sobre a África e os africanos na diáspora. Esse avanço se deve, em grande parte, às exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em seus editais de convocação das editoras, para aquisição de materiais para as escolas públicas, passou a exigir abordagens sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer, as conquistas e os avanços alcançados até o momento são fundamentais para avaliar impactos, reavaliar ações já realizadas e orientar a reconstrução e ampliação das iniciativas que serão desenvolvidas nas próximas décadas. Ainda é necessário avançar na representatividade dos estudantes negros nos livros e materiais didáticos, na oferta de formação continuada para professores (as) em exercício, na incorporação das relações étnico-raciais ao planejamento de todas as atividades do ano letivo — e não apenas nos meses de maio e novembro —, na valorização da profissão docente e na busca contínua por formas eficazes de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, tornando-o efetivamente antirracista.

### 2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

O racismo está enraizado na estrutura da sociedade e em instituições, como a escola. Esse problema não afeta o ambiente escolar apenas na dimensão das relações entre as pessoas; ele impacta diretamente a formação da identidade e a autoestima das crianças negras, levando muitas ao silenciamento, à negação de si mesmas e ao auto ódio.

Quando a escola não promove ações de valorização das identidades étnico-raciais e do reconhecimento das diversas culturas, ela contribui para a perpetuação do racismo e da exclusão. A ausência de representatividade nos materiais didáticos, a falta de professores preparados para discutir questões étnico-raciais e a negação das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes reforçam a marginalização de determinados grupos dentro do espaço escolar.

Além disso, as práticas cotidianas que orientam as aulas, frequentemente supervalorizam a estética e a cultura hegemônica de padrão branco e masculino. Essa postura não apenas invisibiliza outras identidades, mas também reforça a reprodução do racismo e do sexismo, perpetuando desigualdades históricas.

Quanto a esse processo de apagamento da identidade negra e seus reflexos na vida e na memória de dor da população negra, Miranda (2013, p.88) nos traz um relato da sua própria vivência escolar:

Ainda no curso primário, perguntei à professora por que não podia ser a Rainha do Milho. A professora disse-me que a Rainha do Milho tinha os fios do cabelo e a cor da pele da cor do milho. Olhei para minhas colegas e vi que nenhuma tinha os cabelos e a cor da pele da cor do milho, inclusive quem foi escolhida para Rainha. Fiquei confusa, a colega de sala escolhida pela professora para Rainha do Milho tinha a pele clara e os cabelos alisados e não eram da cor do milho.

O mito de que o Brasil vivia uma democracia racial, marcada pela convivência harmônica entre os diferentes grupos étnicos, na verdade, ocultava processos profundos de exclusão e negação, tendo como pano de fundo o apagamento da população negra. O relato da professora evidencia que a escola pode contribuir para esse processo de negação.

A formação docente para práticas antirracistas precisa aprofundar a discussão sobre as nuances preconceituosas (tidas como brincadeiras), uma vez que nem sempre são reconhecidas, de imediato, como manifestações de racismo. Enxergar e compreender tais práticas é essencial para desnaturalizar a discriminação na escola.

Ao ignorar a diversidade e negar ou negligenciar a história e as identidades de diferentes povos, a escola deixa de cumprir seu papel como espaço de formação cidadã, tornando-se um

ambiente excludente e hostil. Cruz (2013, p. 62-63) expõe suas experiências de racismo na escola, demonstrando como isso se materializa na prática:

as professoras, me ignoravam completamente, tanto que nem me lembro delas, não guardei nome e nem tenho carinho por nenhuma. Elas foram omissas, mesmo quando não incentivavam ou exerciam o racismo. Tinha uma professora que não sei o nome e nem me lembro da fisionomia dela, que toda semana escolhia por fileira um aluno ou aluna que ficaria responsável por vigiar as outras crianças e olhar se fizemos as tarefas. Ficava torcendo para chegar a minha vez. Bom, estou esperando até hoje. Sempre que chegava a minha vez, eu era pulada. Tinha uma colega, Soraya, que quando era a vez dela, pegava meu caderno e dizia que estava feio e mostrava para todo mundo. Todo mundo ria. A professora? Silêncio total. Aliás, Soraya só repetia o que as professoras faziam comigo.

Essa relação, na qual estudantes negros (as) sofrem danos emocionais e psicológicos que reverberam por toda a sua vida, transforma a escola em uma referência negativa no processo de formação de crianças e jovens. Esse ciclo precisa ser rompido.

Sobre as formas como a escola pode se omitir diante dessas relações, Cavalleiro (1998, p.11) afirma:

a relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo

Situações como essas evidenciam a urgência de superar as desigualdades raciais no ambiente escolar. Cavalleiro (1998) observa que muitas das discriminações ocorrem diante de professores que, por não saberem como lidar com o problema, optando pelo silêncio.

A escola não pode se calar diante de um tema tão sensível e urgente. O compromisso com a equidade racial deve ser prioridade em todas as instâncias da educação. Somente por meio de ações concretas, será possível transformar o espaço escolar em um ambiente acolhedor e emancipador, onde todas as crianças e jovens possam se reconhecer, fortalecer e construir um futuro com mais oportunidades e dignidade para todos (as).

Em nossa experiência docente, testemunhamos diversos momentos nos quais tivemos que agir para que os preconceitos étnico-raciais fossem minimizados e as visões sobre a presença de corpos negros na escola fossem modificadas. Certa ocasião, uma menina negra de 7 anos de idade, da turma do 2º ano, afirmou que sua colega, também negra, porém com a cor da pele mais retinta, não poderia representar a Iara na apresentação das lendas na celebração da diversidade do folclore brasileiro devido à cor da sua pele. No momento em que ocorreu essa fala, interrompemos a organização do evento para discutir quem poderia representar a

personagem Iara e o porquê? Quem disse que a Iara deveria ser representada por uma menina de pele clara? Onde estava escrito isso nos combinados da turma ou nas regras da escola? A Iara vive nos rios da Amazônia onde muitas pessoas possuem traços indígenas. Então, qual deveria ser a cor da pele, dos cabelos e dos olhos da Iara?

As crianças foram estimuladas a refletir sobre essas questões, especialmente, sobre os padrões estéticos mais valorizados e a enxergar a si mesmas e aos colegas da turma, reconhecendo que existem outras formas de beleza além daquelas que se assemelham à estética europeia. Em seguida, em diversos momentos, discutimos e compararamos imagens de povos indígenas, africanos, asiáticos e das próprias pessoas da turma, inclusive, da professora. Por vivermos em um país miscigenado, onde ocorreu — e ainda ocorre — a mistura entre diferentes grupos étnicos, possuímos características físicas diversas, o que nos torna diferentes entre si, mas igualmente humanos.

Ao final das discussões e das intervenções nas aulas, uma menina negra de pele retinta encenou, de maneira excepcional, a personagem Iara, e toda a turma concordou que ela estava linda. Além da valorização, a aluna que interpretou a protagonista da lenda teve sua autoestima elevada e apresentou mudanças significativas em seu comportamento, anteriormente marcado por reações agressivas como resposta às discriminações sofridas.

É essencial que educadores e educadoras se comprometam com a criação de estratégias de combate ao racismo e se envolvam ativamente na construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Isso envolve não apenas a adoção de materiais didáticos que representem a diversidade racial e cultural do Brasil, mas também a promoção de ações pedagógicas que estimulem o respeito, o reconhecimento e a valorização das identidades negras e indígenas, bem como erradiquem manifestações de preconceito no ambiente escolar.

Uma educação comprometida com a valorização da diversidade tem o potencial de transformar realidades. Quando a escola contempla diferentes culturas, promove a equidade e abre espaço para a construção de narrativas que reconhecem todas as identidades, ela fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos e contribui para que aprendam mais e de forma significativa. A implementação da Lei nº 10.639/2003 é um passo importante nesse sentido, pois garante que a História Africana e Afro-brasileira seja ensinada de forma sistemática, ajudando a desconstruir estereótipos e a resgatar memórias e saberes historicamente apagados.

Gomes (2017, p. 61) defende que, "no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas rationalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola." Ela provoca a escola e seus educadores (as) a "reavaliar o

conhecimento-emancipação e conceder-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação" (Gomes, 2017, p. 61). Dessa forma, torna-se necessária e urgente uma educação pautada na perspectiva antirracista.

O conhecimento, enquanto ferramenta de emancipação dos sujeitos e fator essencial para a convivência social, exige o exercício da alteridade—valor ético fundamental para a construção de relações humanas mais justas e respeitosas. Isso implica o reconhecimento da existência, da subjetividade e da dignidade do outro, compreendendo que cada indivíduo possui uma identidade única, marcada por suas experiências, cultura e história de vida. Nesse processo, a alteridade não deve ser encarada apenas como um ato de tolerância, porém como um compromisso ativo com a escuta, o diálogo e a valorização da diversidade.

O aprendizado sobre si mesmo acontece na interação com o outro, já que é nesse encontro que cada indivíduo reconhece seus próprios limites, desconstrói preconceitos e amplia suas possibilidades de crescimento. Esse processo fortalece o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica, tornando as relações humanas mais enriquecedoras e transformadoras.

#### **2.4. A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS**

Nos primeiros anos de vida, as crianças estão em processo de construção da própria identidade e iniciando seu processo de percepção de mundo. Nesse período, começam a formar sua autoimagem, a enxergar o outro por meio das interações com os colegas, a compreender as diferenças étnicas e culturais e a compreender regras e valores sociais que influenciarão sua forma de conviver com a diversidade. Esse processo não ocorre de maneira isolada, mas por meio das relações estabelecidas em diferentes espaços. Assim, a escola se torna um dos ambientes mais significativos para a construção da identidade das crianças.

No entanto, se a escola não aborda a diversidade de maneira positiva e inclusiva, corre o risco de que estereótipos e preconceitos sejam assimilados precocemente, levando à reprodução do racismo e ao fortalecimento das desigualdades étnico-raciais.

Considerando que o racismo se manifesta de diversas formas na sociedade, a escola pode ser tanto um espaço de perpetuação quanto de enfrentamento dessa problemática. Como instituição formadora de agentes sociais, tem a responsabilidade de promover uma educação multicultural que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma sociedade livre do racismo. Quando a educação incorpora debates sobre identidade étnico-racial desde os anos iniciais, não apenas ajuda a desconstruir visões estereotipadas, mas também incentiva a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de

seu papel na luta antirracista que deve ser um compromisso de todas as pessoas independentemente da cor da sua pele.

Ensinar sobre a diversidade e a contribuição de diferentes grupos raciais na construção da sociedade brasileira é um passo importante para romper com narrativas que historicamente invisibilizaram populações indígenas, africanas e afrodescendentes. Durante séculos, a historiografia oficial privilegiou a perspectiva eurocêntrica, deixando de reconhecer a contribuição de outros povos na formação cultural, econômica e social do país. Ao corrigir essas lacunas, a escola permite que estudantes de diferentes origens se sintam representados e valorizados, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Além disso, uma abordagem antirracista contribui significativamente para a educação cidadã. Nesse sentido, Alberti (2013, p. 55) enfatiza a importância da implementação da Lei nº 11.645/2008, argumentando que "a sociedade como um todo, os alunos de diferentes raças e cores, seus pais, seus irmãos, seus amigos e seus futuros filhos se beneficiarão se tivermos oportunidade de explorar a diversidade e desafiar o racismo". Isso significa que os reflexos de uma educação antirracista reverberam por toda a sociedade e se perpetuam ao longo das gerações.

A ênfase na Lei nº 10.639/2003 se justifica no nosso contexto de atuação: uma escola pública localizada na periferia de Salvador, onde 93% dos estudantes são autodeclarados pretos ou pardos. Salvador, reconhecida como a cidade com a maior população negra fora do continente africano, é historicamente um dos principais centros de cultura e religiosidade de matriz africana no Brasil. Não por acaso, é referida metaforicamente como "Roma Negra", em alusão à forte presença de terreiros de candomblé e à influência da ancestralidade africana na formação cultural da cidade.

Diante desse cenário, a implementação da Lei nº 10.639/2003 adquire uma relevância ainda maior, porque se trata de um instrumento essencial para garantir o reconhecimento e a valorização das raízes africanas na educação. Em um território, onde a maioria da população é preta ou parda, a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade local que contribui para o fortalecimento das identidades dos estudantes, para combater o racismo e para promover um ensino mais representativo.

Por meio das religiões de matriz africana, a cosmovisão dos povos negros na diáspora foi integrada ao cotidiano de Salvador, transformando a cidade em um território simbólico de resistência e reafirmação cultural. Esse legado consolidou Salvador como um local riquíssimo para a pesquisa e a produção do conhecimento sobre a memória, a história e a cultura afro-

brasileira, permitindo que a ancestralidade africana continue viva nas expressões religiosas, artísticas e sociais.

Assim, torna-se essencial promover um movimento de regresso simbólico à África, resgatando e valorizando as contribuições dos povos africanos na formação do Brasil. Esse processo implica desconstruir narrativas eurocêntricas que historicamente negaram ou distorceram a participação negra na história do país, favorecendo a perpetuação do racismo. Ao superar a hegemonia europeia na escrita da história, abrimos espaço para uma visão mais plural e justa, pautada na diversidade de saberes e na importância dos legados africanos na construção da identidade nacional. De acordo com Garrido (2019, p 13):

o contato com as epistemologias africanas nos tem mostrado que a produção do conhecimento histórico requer também um descentramento em relação aos paradigmas do pensamento hegemônico e uma abertura para os estudos que tratam da diversidade, pluralidade e diferença cultural. Nesse sentido, os estudos sobre África servem não só para desfazer estereótipos, mas para deslocar o olhar para novas formas de produção do conhecimento histórico.

Para uma abordagem crítica da História da África nas escolas, Oliva (2009, p. 183) afirma que é necessário “corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano”, o que implica repensar as narrativas históricas sobre a África, os africanos e os afrodescendentes.

Alberti (2013, p. 53) reforça essa ideia ao destacar a importância de “voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer à tona a experiência em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, e integrar essas experiências à história ‘nacional’, evitando a criação de um ‘nicho’ de ensino ‘afro-brasileiro’”. Ou seja, a história dos africanos e seus descendentes é parte integrante da história do Brasil e deve ser estudada dentro do contexto de formação da nação.

Construir uma escola antirracista passa pelo fortalecimento das identidades e pela elevação da autoestima dos estudantes. Esse desafio é viável desde que os (as) professores (as) estejam devidamente preparados (as) para trabalhar as questões das relações étnico-raciais de maneira crítica e com olhar sensível. A formação docente, nesse contexto, deve englobar conteúdos sobre relações étnico-raciais, além de metodologias que favoreçam uma abordagem interdisciplinar da história e cultura afro-brasileira. O currículo escolar deve ir além do ensino pontual dessas temáticas, garantindo que os conteúdos sejam tratados de forma contínua nos diversos componentes curriculares e integradas às situações reais da existência humana.

Quando uma escola assume o compromisso de incluir a formação das identidades étnico-raciais em seu projeto pedagógico, ela fortalece o senso de pertencimento dos discentes

negros que, muitas vezes, não se veem representados no currículo tradicional. Essa representatividade positiva tem um impacto direto no rendimento escolar e na permanência dos estudantes na escola, uma vez que permite que se reconheçam como sujeitos históricos.

Portanto, promover debates sobre identidade étnico-racial desde os anos iniciais não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade para formar cidadãos e cidadãs preparados para viver em uma sociedade diversa. Uma educação que valorize a pluralidade cultural e combata a invisibilização de grupos historicamente marginalizados é um passo importante para a construção de um futuro mais democrático, igualitário e respeitoso para todas as pessoas.

Destaca-se o ensino de História, na perspectiva em discussão, pois, segundo Costa (2019, p.21)

Constitui-se como espaço privilegiado, que traz à tona configurações hegemônicas de lutas identitárias em disputa nos currículos escolares. A história escolar, ao se articular com as disputas que giram em torno das memórias interfere na produção discursiva das identidades. Ao mesmo tempo, pensar o ensino de história na interface com as políticas de identidade requer pensá-las de forma articulada a partir de um presente com tempos passados e futuros permanentemente recompostos. Na mesma medida oferece a possibilidade de sujeitos, em meio a um processo de significação/identificação constituírem-se como sujeitos imersos nas experiências temporais. Desse modo, aposto que, diante de tantas interrogações e incertezas, o ensino de História nos obriga a, em meio às tensões, investir em reflexões que nos apontem caminhos, mesmo que tortuosos, para as diferentes questões que se apresentam hoje para os campos da Educação e da História.

Costa (2019) ressalta a importância de refletir sobre as questões relacionadas à identidade negra, enfatizando a necessidade de problematizar os sentidos atribuídos ao conceito de "negro" nas narrativas dos estudantes. Sua análise revela que a identidade negra não é algo fixo ou homogêneo, todavia um campo em constante construção, atravessado por experiências individuais, coletivas e históricas.

Nesse contexto, a História desempenha um papel crucial na formação dessas identidades, influenciando tanto as "definições" quanto as "indefinições" das fronteiras identitárias. O ambiente escolar, ao longo do tempo, pode tanto fortalecer estereótipos quanto invisibilizar a diversidade de experiências da população negra. No entanto, também pode ser um espaço de ressignificação e fortalecimento da identidade étnico-racial, especialmente, quando as questões relacionadas à representatividade, inclusive, no campo das ciências, permeiam toda a trajetória escolar dos estudantes desde a educação infantil até o ensino médio.

A ausência de representatividade e a predominância de uma visão eurocêntrica da história frequentemente criam estereótipos que fragilizam o processo de construção de uma

autoimagem positiva entre os estudantes negros. Silva (2008) afirma que, por meio desses estereótipos, "as ideologias são veiculadas". Ela explica que:

os estereótipos geram preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais didáticos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover exclusão, cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, auto-rejeição e baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (Silva, 2008, p. 20).

É importante destacar que os livros didáticos atualmente seguem as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantindo, em teoria, um currículo mais alinhado às exigências legais de inclusão e diversidade. Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda é evidente a dificuldade em encontrar, na maioria desses materiais, uma representação significativa dos grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas. Essa lacuna evidencia que, embora existam diretrizes que orientam a valorização da diversidade, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais e culturais, frequentemente associados à resistência em romper com um modelo pedagógico tradicional.

A ausência de representatividade nos livros didáticos reforça a exclusão dos povos negros e indígenas, contribuindo para a perpetuação de um ensino que privilegia uma visão unilateral da história e da cultura. Esse apagamento não apenas compromete a construção de uma identidade positiva para os estudantes negros e indígenas, mas também limita a percepção dos demais alunos sobre a diversidade étnico-racial do Brasil. Assim, o ambiente escolar acaba por reproduzir desigualdades.

O material didático, em especial o livro didático, amplamente utilizado nas escolas, deveria representar a diversidade da sociedade brasileira, contemplando sua característica multicultural e pluriétnica. Para que isso ocorra, é essencial uma reformulação nos conteúdos pedagógicos, de modo a incorporar outras narrativas e representações dos diferentes povos que participaram da construção da história do país. Essa mudança não se limita à inserção de imagens ou menções superficiais sobre a cultura afro-brasileira e indígena, como alguns livros ainda apresentam, porém exige um compromisso real com a reestruturação das intervenções propostas nestes materiais, de forma a garantir que todas as crianças sejam representadas e valorizadas em seu processo de aprendizagem.

Quando o ensino desvaloriza as origens dos estudantes e dos seus antepassados para a sociedade, não contextualiza os objetos do conhecimento tornando-os significativos, as crianças tendem a internalizar a ideia de que suas histórias não são relevantes e esse processo pode afetar

sua autoestima e, até mesmo, seu desempenho acadêmico, uma vez que a invisibilidade resulta em desinteresse pela escola, baixo rendimento ou até evasão escolar. De acordo com Gomes (2008, p. 143):

para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Por outro lado, quando a escola e os (as) professores (as) acolhem os estudantes e valorizam suas subjetividades, reconhecendo que cada indivíduo é único e que sua relação com o mundo é atravessada por diferentes experiências, contextos e identidades, ela se torna, de fato, um espaço mais inclusivo. Essa mudança contribui, significativamente, para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Nesse sentido, o diálogo se torna uma parte essencial na construção coletiva do conhecimento.

Hooks (2020, p.47) afirma que: "A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor". Quando a escola adota essa perspectiva, ela se afasta de um modelo homogeneizador e constrói um espaço de educação antirracista.

A inclusão escolar vai além da simples presença de discentes de diferentes etnias, ela exige uma ação intencional no sentido de reconhecer e valorizar essas diferenças e reforçar positivamente os conhecimentos que os estudantes trazem das suas vivências, como ponto de partida para novas aprendizagens.

O enfrentamento ao racismo, no Brasil, é uma luta que envolve todos os setores da sociedade. No entanto, a escola se configura como um espaço profícuo para a disseminação de conhecimentos e para a construção dos valores necessários à estruturação dos alicerces da educação antirracista. À medida que os desafios são superados, o potencial da educação para promover o desenvolvimento pleno dos estudantes será cada vez evidenciado.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais não é apenas uma obrigação legal, contudo um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde estudantes negros, indígenas e brancos se orgulham das suas origens e da sua identidade

étnico-racial. Ao investir na educação antirracista, a escola atua na transformação social e forma cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para resistirem à tendência de transformar o mundo em um lugar polarizado, violento e hostil.

## **2.5. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ANOS INICIAIS**

Temos discutido que a formação é essencial para a transformação das práticas docentes e envolve um processo contínuo. Embora frequentemente associada à formação inicial, nos cursos ligados ao magistério nas licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento, ela se estende ao longo de toda a carreira por meio da formação continuada. Dentre os elementos que influenciam a prática do professor e da professora — e, consequentemente, contribuem para sua formação — destaca-se a experiência na formação inicial enquanto estudantes de graduação e o diálogo que começa a estabelecer entre teoria e prática.

O educador e a educadora se formam em um processo contínuo e multifacetado que envolve, além de suas vivências, a aquisição de conhecimentos teóricos, a prática em sala de aula, a formação continuada e a reflexão crítica sobre a atuação profissional. Ser um educador (a) comprometido (a) com a aprendizagem dos seus estudantes vai muito além do domínio dos conteúdos de sua disciplina. É fundamental compreender metodologias de ensino, testá-las e aprimorá-las; conhecer e aplicar estratégias de avaliação; estudar os aspectos psicológicos da aprendizagem e as dinâmicas sociais que influenciam a educação.

Todos esses aspectos, embora essenciais, não são suficientes, pois a atuação docente exige do educador e da educadora, sobretudo, uma postura ética diante dos desafios da profissão. O conhecimento teórico e técnico precisam estar alinhados a uma consciência crítica, ou seja, à capacidade de compreender as diferentes ideologias que orientam os currículos e a educação, especialmente, aqueles destinados às crianças e aos jovens das classes populares. Como ressalta Freire (2022, p. 17), há uma “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. Esse compromisso ético e político deve estar presente tanto na formação inicial, quanto na continuada dos educadores e das educadoras.

Sobre esse compromisso, na prática docente e na educação, Freire (2022, p. 17-18) salienta a importância da ética como aquela que:

(...) que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos

outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Assim, na construção da base teórica que sustentará a prática docente, iniciada nos cursos de graduação, é fundamental garantir que os futuros educadores desenvolvam não apenas um repertório técnico, mas também uma compreensão crítica e contextualizada da educação e dos seus valores éticos. Para isso, alguns aspectos são essenciais na formação docente, uma vez que possibilitam a articulação entre teoria, prática e a criação de estratégias eficazes para atuar nos diversos espaços onde a educação se constrói.

Entre esses aspectos, destaca-se o conhecimento das leis que regem a educação e o ensino, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem princípios fundamentais para garantir o direito à educação, à equidade no ensino e à valorização do magistério. Sem esse conhecimento normativo, o docente corre o risco de atuar sem compreender, plenamente, as obrigações e os direitos que orientam sua prática profissional.

Além disso, é indispensável o domínio das teorias da aprendizagem que englobam contribuições da psicologia, das ciências sociais e da história da educação. O entendimento de perspectivas como o construtivismo, o socioconstrutivismo, o behaviorismo e a aprendizagem significativa permitem ao professor adotar abordagens pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, promovendo processos de ensino mais dinâmicos e contextualizados.

A prática profissional é caracterizada por inúmeros desafios, dentre os quais evidenciam-se a gestão da disciplina em sala de aula, a identificação e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a adaptação das estratégias pedagógicas para atender às diferentes realidades socioculturais. Ademais, o estágio supervisionado possibilita a construção de uma postura reflexiva e crítica sobre a prática docente, incentivando a futura professora a analisar suas próprias ações, repensar metodologias e buscar soluções para os problemas educacionais. Nesta fase, é necessário ter consciência de que

correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (Freire, 2022, p. 18).

Desse modo, essa vivência não deve ser encarada como um simples requisito curricular, todavia como uma experiência essencial para a formação de profissionais comprometidos com uma educação transformadora. O estágio é o momento em que o futuro docente começa a consolidar sua identidade profissional, testando seus conhecimentos, enfrentando desafios reais e, sobretudo, compreendendo que ser professor vai além da transmissão de conteúdo – é um exercício contínuo de mediação, escuta e construção coletiva do saber.

Outro ponto central é o uso das tecnologias na construção do conhecimento. Em um mundo cada vez mais digital, a formação docente deve incluir a capacidade de integrar recursos tecnológicos ao ensino, promovendo um aprendizado mais interativo e acessível. Isso exige não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também uma reflexão crítica sobre seu impacto na educação e na sociedade, para evitar que a tecnologia reproduza desigualdades já existentes no sistema educacional.

Assim, é imprescindível a observância da LDB em sua integralidade, com especial atenção à inclusão e à valorização da diversidade étnico-cultural brasileira. A prática docente deve estar comprometida com a construção de um ensino democrático e plural, que respeite as diferenças e combatá qualquer forma de discriminação. Isso inclui garantir acessibilidade para pessoas com deficiência, reconhecer e valorizar as contribuições das culturas indígenas, afro-brasileiras e quilombolas, bem como fomentar a equidade de gênero e o respeito à diversidade.

Portanto, a formação inicial docente não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos disciplinares. Ela deve ser, também, espaço de reflexão crítica e de construção de conhecimentos que permitam ao educador, ao término da sua formação, atuar de maneira ética, responsável e comprometida, buscando garantir que sua prática contribua efetivamente para uma educação de qualidade, baseada no princípio da democracia, do antirracismo e do engajamento social.

O percurso formativo da educadora e do educador exige um aprendizado permanente, pois a realidade educacional está em constante transformação, demandando dos professores uma postura reflexiva e aberta à reelaboração de suas metodologias e concepções pedagógicas. Essa formação continuada é essencial para que os docentes aprimorem suas práticas e se adaptem aos desafios da educação, sempre buscando estratégias para promover a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (2022, p.40) destaca a importância da reflexão crítica na construção da identidade docente e na melhoria contínua do ensino:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Essa perspectiva ressalta que a formação do professor não pode ser dissociada de sua vivência em sala de aula. A teoria e a prática devem estar em constante diálogo, de modo que o conhecimento acadêmico contribua diretamente para a realidade pedagógica e, ao mesmo tempo, seja enriquecido pela experiência concreta do ensino. Dessa forma, o compromisso com a formação continuada não apenas fortalece a competência técnica e pedagógica dos docentes, mas também amplia sua capacidade de atuar criticamente frente aos desafios educacionais.

Esse movimento dialógico, que constitui a experiência profissional na produção do saber, evidencia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 24). A construção do conhecimento pelos estudantes é o elemento central que impulsiona a busca constante pela formação continuada, importante para a qualificação docente e a transformação da prática pedagógica.

Essa formação contínua se dá por meio de múltiplas estratégias, como trocas entre pares, cursos de extensão, especialização e pós-graduação, participação em seminários, congressos, oficinas pedagógicas, grupos de estudo e formação. Essas experiências possibilitam reflexões críticas sobre a ação docente e promovem o aprimoramento de metodologias que garantem um ensino mais significativo, dialógico e emancipatório.

A experiência profissional, alinhada à formação continuada, define os contornos dos trabalhos pedagógicos e contribui para a construção da identidade profissional de professoras e professores. Esse processo faz com que a comunidade escolar os reconheça não apenas por sua forma de ensino, mas também pelas intervenções realizadas em sala de aula. A busca por qualificação e aprimoramento reflete o engajamento desses profissionais com a educação como instrumento de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero.

Em países como o Brasil, onde as desigualdades extremas representam obstáculos para o rompimento do ciclo de pobreza que afeta a maior parte da população, a educação torna-se um fator imprescindível para a transformação social. Nesse sentido, Freire (2023, p. 52) ressalta a importância de uma educação crítica e libertadora, ao afirmar que,

a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domésticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Uma educação libertadora, como defendida por Freire (2023), exige o rompimento com modelos tradicionais e bancários de ensino, nos quais o estudante é visto apenas como um receptor passivo de conhecimento. Ao contrário, a aprendizagem deve ocorrer por meio do diálogo, da problematização e da reflexão crítica sobre o mundo. Assim, o conhecimento se torna um instrumento para a compreensão e transformação das estruturas sociais que perpetuam as injustiças.

Esse modelo educativo exige que docentes assumam uma postura ética e engajada, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a participação ativa e a formação política dos estudantes. Isso significa abordar temas como racismo, desigualdades de gênero, classe social e outros aspectos estruturantes da sociedade, criando espaços onde o conhecimento sirva para questionar, resistir e construir alternativas para um futuro mais justo.

Em uma sociedade desigual, a educação deve ser um meio de empoderamento, permitindo que grupos historicamente marginalizados tenham voz, reconheçam seu valor e reivindiquem seus direitos. Dessa forma, professoras, professores e alunos não apenas se tornam protagonistas de suas próprias trajetórias, mas também agentes ativos na construção de uma sociedade mais democrática.

Ao refletirem sobre seu trabalho em interação com as realidades da sala de aula, os docentes aprendem tanto com as teorias, quanto com a experiência prática. Esta última, por sua vez, envolve, também, o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para lidar com a pressão do trabalho e para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e bastante fecundo.

Dessa forma, a vivência diária na escola possibilita um crescimento exponencial, contribuindo para que o professor se torne, cada vez mais, preparado para enfrentar os desafios da sala de aula. A práxis se aprimora, ao longo dos anos, à medida que esse profissional aprende a lidar com diversas situações que não são ensinadas na universidade, como o relacionamento com a comunidade, o diálogo produtivo com os discentes e suas famílias, além da gestão de desafios e conflitos em sala de aula.

### **3. ALMANAQUE DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA - PERSPECTIVA X REALIDADE**

A seção tem como intuito discutir o planejamento do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar a proposta de um Almanaque Digital Antirracista que auxilie o trabalho docente, contribuindo com sugestões de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, reconheçam a diversidade cultural e promovam o enfrentamento do racismo estrutural com base em uma perspectiva antirracista. Além disso, o material busca compartilhar estratégias pedagógicas que auxiliem na superação da invisibilidade histórica atribuída às populações consideradas “minorias”, ampliando repertórios e fortalecendo o compromisso com uma educação plural e inclusiva.

Esse capítulo também evidencia a persistente lacuna, na formação docente, acerca das relações étnico-raciais e reafirma a necessidade de compromisso e responsabilidade coletiva, conforme discute Gomes (2017), para a superação do racismo estrutural, segundo problematizado por Almeida (2019), e para a consolidação de práticas educativas alinhadas a um projeto de educação antirracista.

Com base nas reflexões e análises desenvolvidas ao longo deste estudo, surge como desdobramento prático o almanaque digital antirracista. Ele foi concebido como um instrumento pedagógico para apoiar a atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um produto educacional que visa articular teoria e prática, oferecendo subsídios metodológicos que contribuam para a implementação de uma educação orientada pelo respeito à diversidade e ao enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar. Inspirado por intelectuais da área da educação na perspectiva libertadora e antirracista, o almanaque se propõe a ser uma ferramenta de (auto) formação prática e acessível. Assim, ele possibilita que educadoras e educadores desenvolvam projetos pedagógicos afro referenciadas, contextualizados e transformadores, a partir de uma abordagem ética, política e emancipatória do ensino de História.

Essa proposta está articulada ao que estabelecem as diretrizes do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, no qual o (a) mestrando (a) deve, em sua dimensão propositiva, apresentar uma contribuição relevante à sociedade. Nesta etapa, o (a) pesquisador(a) elabora uma alternativa inovadora a ser compartilhada com professores, professoras, profissionais da educação, em geral, e demais interessados na temática abordada.

A educação escolar é um fenômeno dinâmico e em constante transformação, longe de ser algo estático e definitivo. Sua configuração depende de diversos fatores, muitos dos quais possuem natureza exógena, ou seja, originam-se da comunidade ao seu entorno. O que se manifesta no ambiente escolar reflete a política educacional do país, a concepção governamental sobre a Educação e sua função social, bem como as distintas concepções de educação destinadas às camadas populares e às classes mais abastadas. As desigualdades sociais ecoam na escola quando os currículos educacionais persistem em adotar um modelo hegemônico, no qual as múltiplas identidades dos estudantes são frequentemente ignoradas.

Para transcender o modelo educacional que perpetua as desigualdades e marginaliza os estudantes negros, é imperativo que a professora conheça os alunos, a realidade em que vivem e se mostre proativa na busca por estratégias pedagógicas inclusivas. Isso implica criar espaços de acolhimento e sociabilidade no ambiente escolar, fomentar o sentimento de pertencimento em cada discente e assegurar a aprendizagem de todas as crianças. Essa dimensão da construção das práticas docentes, baseada na intencionalidade pedagógica e no compromisso com a transformação da dinâmica da sala de aula, revela o engajamento da educadora com a sua própria metaformação.

A metaformação, intrinsecamente ligada à autonomia docente, impulsiona a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico, abrangendo a análise de todo o processo: desde a seleção dos objetos de conhecimento a serem explorados, a organização das estratégias didáticas a serem empregadas, a observação atenta das diversas formas de aprendizagem dos estudantes, a avaliação dos resultados da ação docente e a implementação de possíveis ajustes capazes de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

É precisamente no contexto da superação das desigualdades que marginalizam os estudantes negros no espaço escolar que emerge esta Proposta ou, em consonância com as diretrizes da CAPES, este “Produto Técnico Tecnológico – PTT”: de criação do Almanaque Digital Antirracista. Este tem como objetivo compartilhar sugestões de práticas para a sala de aula, sob a ótica de uma educação antirracista, mediante a utilização de materiais e recursos didáticos pertinentes. Ele se configura como uma estratégia pedagógica para desfazer a intrincada trama de inferiorização historicamente imposta às chamadas minorias (negros, mulheres e, de modo particular, mulheres negras, entre outros).

Em contrapartida, almejamos construir uma nova trama colaborativa, desenvolvida por professoras e professores engajados, formando uma ampla teia de conexão, de fortalecimento e apoio mútuo, que se nutre da esperança em construir uma educação antirracista. Através do enfrentamento pedagógico engajado e da luta constante, buscamos a conquista de um espaço

profícuo para a construção coletiva de materiais e recursos pedagógicos específicos, a serem utilizados pelas professoras em suas aulas de História, sob a perspectiva das relações étnico-raciais.

Refletir sobre a prática docente, no ensino de História, a partir da perspectiva das relações étnico-raciais, coloca-nos diante de uma série de questionamentos e dificuldades. Como abordar essa temática de forma crítica e comprometida se muitos professores e professoras não foram devidamente formados para isso? Quais referenciais teóricos e metodológicos podem sustentar essa prática? Onde buscar materiais didáticos e recursos pedagógicos que auxiliem no trabalho com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Essas inquietações as quais instigam nossas reflexões nos fazem perceber que existe uma lacuna histórica na formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais na educação básica. Muitos profissionais se deparam com um cenário desafiador que ultrapassa os limites de seus currículos de formação, exigindo não apenas atualização de conteúdos, mas, sobretudo, uma reconfiguração ética, política e pedagógica de sua prática docente.

O enfrentamento dessa realidade requer mais do que boa vontade: exige uma postura crítica, um compromisso com a equidade racial e um reposicionamento consciente frente às demandas de uma educação antirracista. Assumir essa responsabilidade implica reconhecer o papel da escola na reprodução — ou na ruptura — de desigualdades históricas e, portanto, agir de forma intencional para promover uma pedagogia que valorize as histórias, as culturas e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira.

Assim, na perspectiva de Gomes (2017), é preciso que os educadores assumam uma postura de responsabilidade coletiva frente à tarefa de educar racial e etnicamente no Brasil, reconhecendo, conforme Almeida (2019), que o combate ao racismo não é uma pauta apenas das pessoas negras, porém de toda a sociedade. O autor evidencia isso ao discutir o racismo enquanto estrutura social que atravessa todas as instituições — inclusive a escola —, defendendo a tese de que o enfrentamento dessas discriminações raciais exige um compromisso político e institucional com práticas que desestabilizem esse sistema de opressão.

Há alguns caminhos possíveis diante do desafio de ensinar História sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Um deles é a busca intencional por formação continuada que ofereça fundamentos teóricos, recursos metodológicos e subsídios críticos capazes de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Esse percurso formativo permite ao (à) docente construir estratégias de ação que possibilitem intervenções didáticas coerentes com as

exigências legais — como a Lei nº 10.639/2003 — e em sintonia com as demandas pedagógicas que emergem do cotidiano escolar.

Outro caminho, infelizmente ainda trilhado por muitos, consiste em ignorar tais orientações e manter práticas descontextualizadas, alheias à diversidade étnico-racial dos estudantes. Essa postura reforça a invisibilidade de narrativas negras e indígenas, perpetuando uma educação monocultural que desconsidera a multiplicidade de identidades que coexistem na sala de aula. Trata-se, portanto, de uma escolha ética e política: ou o(a) educador(a) se compromete com uma educação antirracista e emancipadora, ou permanece reproduzindo estruturas de exclusão.

É importante evidenciar que, qualquer que seja a decisão tomada, ela não será fácil ou confortável para a professora ou o professor que atua em contextos marcados por desgastes diários. Esses profissionais frequentemente enfrentam conflitos diversos no ambiente escolar, associados a uma rotina extensa, sobrecarga de trabalho (muitos trabalham de 40h a 60h semanais), condições precárias de ensino, violência e muitos outros. Ainda assim, mesmo diante dessas limitações, a maioria das educadoras e educadores acredita na Educação como um instrumento potente de transformação social.

É essa crença que os impulsiona a buscar formação continuada e a tentar fazer a diferença na vida de cada menino e menina com quem convivem. Ao reconhecerem as particularidades, carências e necessidades de seus alunos, constroem, na medida do possível, espaços escolares acolhedores em que crianças são vistas como sujeitos integrais, capazes de desenvolver suas potencialidades. Assim, mesmo em meio a desafios estruturais e pessoais, esses profissionais reafirmam cotidianamente o compromisso com uma prática docente ética, sensível e transformadora.

Neste processo de metaformação docente, um elemento imprescindível é o conhecimento das legislações e dos documentos normativos que as sucederam, com o fim de fornecer subsídios teóricos e legais que embasem a prática pedagógica em consonância com os marcos legais vigentes. No contexto da Lei nº 10.639/2003, por exemplo, essa compreensão é fundamental para garantir que os princípios da educação para as relações étnico-raciais sejam efetivamente incorporados ao ambiente escolar.

Entende-se aqui a prática docente como um processo complexo e intencional que abrange desde a identificação dos objetos de conhecimento, a seleção dos conteúdos que devem ser abordados com maior ou menor ênfase, o planejamento do tempo e das estratégias didáticas, a escolha dos métodos de ensino, a elaboração de materiais de apoio e recursos audiovisuais, até a execução do planejamento em sala de aula e a avaliação dos resultados obtidos. Essa

avaliação, por sua vez, retroalimenta o processo, orientando intervenções futuras e a reformulação do planejamento, em uma perspectiva reflexiva e contínua de aprimoramento profissional.

Logo, nossa proposta de criação de um almanaque digital antirracista decorre das demandas identificadas entre professoras e professores, respondendo à necessidade de materiais acessíveis, contextualizados e comprometidos com a abordagem das relações étnico-raciais no ensino de História. A proposta também atende aos requisitos da dimensão propositiva do trabalho final do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, especialmente no que se refere à “capacidade de replicação”, “linguagem acessível” e à sua disponibilidade para ampla divulgação e acessibilidade.

Insere-se, de maneira mais específica, na Linha de Pesquisa 3 do programa, que desenvolve investigações voltadas à produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares como museus, teatros, centros culturais e o espaço urbano em geral. Essa linha compreende a História como uma prática sociocultural de referência, cujo foco recai sobre formas variadas de representação e usos do passado no espaço público, distintas daquelas observadas nas instituições escolares.

A proposta do almanaque digital consiste, portanto, em uma releitura crítica e contemporânea dos antigos almaniques, nos quais se registravam informações diversificadas e de relevância para o público ao qual eram destinados. Como destacam Dourado e Marteleto, (2019, p. 2):

Almaniques são pequenas ou grandes brochuras, escritos populares de tempo secular, publicados desde o século XV, na Europa, produzidos e difundidos mundialmente. Cada país tem uma história de almaniques. No Brasil os de maior circulação foram os almaniques de farmácia. Dentre eles o mais popular foi o do Biotônico Fontoura. Eram publicados pelos laboratórios farmacêuticos e distribuídos pelas farmácias.

De acordo com os autores, os almaniques sempre cumpriram a função de mediação cultural, oferecendo conteúdos organizados de maneira acessível, voltada para as necessidades informacionais e formativas de determinados grupos sociais.

O almanaque digital que propomos visa a construção de um espaço coletivo de busca, criação, troca e apoio pedagógico voltado para professoras e professores que desejam efetivar, de maneira crítica e criativa, a implementação da Lei 10.639/2003 nos diversos contextos educacionais em que atuam.

Esse ambiente virtual pretende reunir experiências didáticas inspiradas em fundamentos teóricos sólidos e práticas exitosas, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade de

realidades escolares e a urgência de recursos acessíveis e sensíveis às especificidades da infância negra e da educação antirracista. Assim, o almanaque digital será um instrumento formativo e político, comprometido com a transformação social e com a valorização das identidades étnico-raciais no cotidiano escolar.

### 3.1. COMO SURGIRAM OS ALMANAQUES?

O almanaque, tal como era tradicionalmente conhecido por nossa geração, no formato impresso, consistia em uma coletânea de histórias em quadrinhos protagonizadas pelos diversos personagens da Turma do Mickey Mouse e era amplamente comercializado nas bancas de jornais e revistas. Embora o primeiro tenha sido lançado em 1941, com o título “Almanaque da Disney com toda a turma” — em um formato que mesclava imagens e textos corridos, com características semelhantes às de um livro de literatura infantil —, foi somente nos anos de 1970 que se popularizou, no Brasil, o formato em quadrinhos, tal como ficou conhecido por grande parte do público.

Essa edição trazia aventuras do lendário personagem Mickey Mouse e do icônico Tio Patinhas, famoso por seu comportamento avarento. Para as gerações de crianças e jovens a partir dos anos 1970 até sua última edição, nos anos de 2005, passou a representar uma espécie de livro em formato de revista, reunindo diversas histórias em quadrinhos, muitas vezes, com personagens variados, em um único exemplar. Essa memória afetiva e cultural, associada ao conceito de diversidade de conteúdo em um só material, inspira a proposta deste almanaque digital, que busca ressignificar esse modelo com um fim pedagógico.

Entretanto,

No registro historiográfico, atribui-se a origem dos almaniques ao Oriente; eram produzidos ainda de forma manuscrita e serviam de orientação para as comunidades antigas organizarem suas atividades laborais, sobretudo ligadas ao mundo agrário. No Continente Europeu, ao final da Idade Média, foram utilizados, em princípio, como uma forma de calendário que continha as principais atividades religiosas, além de dados astronômicos e diversas curiosidades (Carvalho; Grazziotin, 2018, p. 182).

Schwarcz, ao prefaciar o livro “Almanaque do Brasil nos tempos da Independência”, de Malerba, faz um resumo no qual discorre sobre a origem deste gênero textual. Ela afirma que os almaniques, surgidos entre os séculos XVII e XVIII, se constituíam como publicações de ampla circulação, com conteúdo variado e acessível, voltado ao grande público. Eram repletos de informações úteis — como calendários, fases da lua, previsões meteorológicas, receitas,

curiosidades, trechos literários e orientações práticas para o cotidiano — e funcionavam como uma espécie de “enciclopédia popular”.

“Almanaque” é termo de origem árabe – al manākh – e seu significado é tão variado como as características que se colaram ao gênero: de lugar onde o camelo se ajoelha a local de parada, de estação do ano a clima do dia e do mês, do circuito de um relógio aos diferentes meses do calendário. O certo é que, de tão recorrentes, essas publicações acabaram fazendo parte da própria história literária e do jornalismo. Em Portugal, por exemplo, o primeiro livro desse gênero data de 1496, e levou o nome de *Almanach Perpetuum*, de onde se denota a vocação dessas publicações que pretendiam dar conta de tudo: das tábuas de logaritmo até o percurso do sol, passando pelas personalidades e fatos da história (Schuwarcz apud Malerba, 2022, p.6).

Ainda de acordo com Schwarcz (apud Malerba, 2022, p.6), ao falar sobre o almanaque,

No século XIX, os almaniques viraram uma verdadeira febre, sendo que por aqui, o primeiro deles é editado em 1912, com título igualmente enciclopédico: *Almanaque do pensamento*. Ágeis, variados, cheios de curiosidades, mas também de informações valiosas, esses livros podiam ser vistos nas mãos dos estudantes, dos curiosos, dos jornalistas e até dos pesquisadores.

Segundo Schwarcz (apud Malerba, 2022, p.6), os almaniques se tornaram importantes veículos de formação de conhecimento e imaginação social, sendo capazes de entrelaçar informações científicas, saberes populares e elementos culturais, tudo isso com uma linguagem acessível e atraente. Essa característica contribuiu para sua grande aceitação entre leitores de diferentes camadas sociais e níveis de letramento, funcionando como um meio de difusão de ideias e também de construção simbólica de identidades.

É a partir dessa compreensão histórica e cultural do gênero que a proposta deste almanaque digital antirracista se ancora: ressignificar esse formato, mantendo sua vocação plural e formativa, mas agora direcionado à prática pedagógica, à formação docente e ao enfrentamento ao racismo no ensino de História, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, outros modelos de almanaque foram sendo criados, com finalidades diversas, contudo mantendo uma estrutura semelhante ao de um compêndio, no qual se divulgavam informações sobre diferentes áreas de interesse, segundo o contexto histórico em que eram produzidas. Essas publicações ganharam popularidade justamente por sua diversidade de conteúdos e por serem acessíveis a distintos públicos, o que levou à ampliação de suas formas de edição e à comercialização em locais estratégicos, como bancas de jornal, armazéns e estabelecimentos comerciais de grande circulação.

Uma variação simplificada desses almaniques, que também teve grande alcance, foi a chamada "folhinha" — um tipo de calendário anual impresso que trazia, além da marcação dos

dias e meses, alguma informação adicional, geralmente relacionada à divulgação de estabelecimentos comerciais, como o nome da loja, endereço e número de telefone. Essa estratégia era usada tanto como instrumento de marketing, quanto como meio de manter um vínculo com a clientela, tornando a folhinha um item presente em muitas casas brasileiras.

O livro publicado, em 2022, pela Editora Ática, de autoria do historiador Jurandir Malerba, intitulado “Almanaque do Brasil nos Tempos da Independência”, é um exemplo recente da utilização do formato almanaque. Nesta obra, o autor adota a estrutura de um almanaque para apresentar de maneira acessível, dinâmica e ilustrada os acontecimentos e personagens que marcaram o processo de independência do Brasil.

Ao justificar a escolha da configuração, Malerba (2022) compartilha sua experiência pessoal com os almanaques, destacando que, assim como muitos de sua geração, teve seu primeiro contato com esse tipo de publicação por meio dos Almanaques da Disney — especialmente das edições protagonizadas pelo personagem Tio Patinhas. No entanto, o autor também menciona outros tipos que circulavam amplamente no Brasil, como os almanaques farmacêuticos, agrícolas, religiosos e culturais que cumpriam funções variadas como

o Almanaque Abril, também em fascículos colecionáveis, que nos atualizava com matérias curiosas e ilustradas. Logo descobri que os almanaques eram bastante presentes na vida das pessoas comuns. Morei em algumas cidades interioranas, onde os almanaques farmacêuticos eram muito populares. Tinha o Almanaque Fontoura, por exemplo, que trazia dicas de saúde, conhecimentos gerais e divertimentos, como jogos de erros e adivinhações. Eles estavam na casa de todas as famílias e por vezes eram a única fonte de informação (Malerba, 2022, p. 08).

Os almanaques eram distribuídos em formato impresso e reuniam informações relevantes, desde receitas caseiras, curiosidades científicas e previsões astrológicas, até dados históricos e conselhos práticos para o cotidiano das famílias brasileiras. Ao trazer essa memória afetiva e cultural, Malerba (2022) estabelece um elo entre o passado e o presente, resgatando o potencial pedagógico do almanaque como veículo de conhecimento histórico e de formação cidadã, ao mesmo tempo em que inova ao aplicá-lo ao ensino de História em um modelo moderno e atrativo.

É justamente nessa perspectiva que se insere a proposta deste Almanaque Digital Antirracista: uma releitura contemporânea e crítica desse gênero, com foco na valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Assim como os antigos almanaques reuniam conteúdos diversos em um só volume, o almanaque digital aqui elaborado pretende ser um espaço colaborativo e dinâmico de partilha de saberes, experiências e estratégias pedagógicas alinhadas a uma prática docente antirracista e afrocentrada.

Malerba (2022, p. 8) acrescenta que conheceu esse gênero literário quando foi estudar História e descobriu que os almanaques são escritos muito antigos e que, ao longo dos séculos, adquiriram formatos diversos. No entanto, “ele sempre teve uma função prática, tanto de ordenamento do tempo, já que se organiza seguindo alguma forma de calendário, como de divulgação de informações úteis, relativas sobretudo às atividades agrícolas e aos cuidados com o corpo”.

Durante o século XVIII, os almanaques passaram a ser utilizados amplamente na França e em Portugal, consolidando-se como uma importante ferramenta de comunicação e formação cultural. A Europa, ao se apropriar desse tipo de gênero textual, passou a produzir versões que circulavam entre diferentes camadas sociais. Um dos exemplos mais conhecidos são os “Almanaques das Musas” que consistiam em coletâneas de poesias e textos literários, ilustrando o uso deles, também, como meio de disseminação da produção artística e literária.

Ainda na perspectiva da caracterização e busca pela origem e usos históricos dos almanaques, Malerba (2022) ressalta que eles desempenhavam um papel central na cultura impressa popular, especialmente por seu caráter acessível e por agregarem, em um mesmo volume, informações práticas e conteúdos culturais diversificados, o que os tornava altamente valorizados em contextos nos quais o acesso à informação era limitado.

Essa trajetória histórica mostra o potencial dos almanaques enquanto instrumentos de educação informal, de preservação de memórias coletivas e de disseminação de saberes populares. A proposta deste Almanaque Digital Antirracista inspira-se nesse legado para construir uma ferramenta pedagógica voltada à valorização das identidades afro-brasileiras e à promoção de práticas educativas antirracistas, oferecendo aos docentes materiais contextualizados, acessíveis e culturalmente relevantes.

Ainda sob a perspectiva da caracterização e da busca pela origem e utilização dos almanaques, segundo Malerba (2022, p. 8),

No final da Idade Média, os astrólogos costumavam presentear os reis com almanaques no início de cada ano, para sua melhor instrução. Por isso, sempre continham dados sobre os astros (previsão meteorológica, eclipses), horóscopos e calendários. O surgimento da imprensa popularizou os almanaques, que começaram a circular na forma impressa na segunda metade do século XV. Essas publicações atualizavam, ano a ano, os saberes úteis à vida, além de oferecer um resumo dos acontecimentos importantes do ano anterior e uma cronologia para o ciclo que se iniciava. Tinham algo de um manual ao trazer informações de maneira sintética e didática. Cumpriam também a função de anuário estatístico, com dados e tabelas que sintetizava os assuntos (de produção e circulação de mercadorias ou demográficas).

Os almanaques também foram empregados em formato de enciclopédia. Segundo Malerba (20022, p. 10), no século XVIII, os iluministas – pensadores que buscavam conhecer

e sistematizar todo o conhecimento adquirido – o organizaram metódicamente em formato de enciclopédias,

que sistematizavam alfabeticamente o conhecimento acumulado pela humanidade em meio a um momento de grande desenvolvimento científico. Esse ímpeto enciclopédico contaminou os almanaque da época, quando também começaram a aparecer os primeiros almanaque históricos.

O autor destaca que, ao longo do tempo, esses compêndios foram incorporando conteúdos diversos — desde previsões meteorológicas, fases da lua, receitas caseiras e cuidados com a saúde, até provérbios populares, jogos e textos literários. Isso tornava os almanaque extremamente atrativos e úteis, reforçando seu caráter multifuncional. Ao mesmo tempo, esse tipo de publicação cumpria uma função pedagógica informal, contribuindo para a formação de saberes, valores e visões de mundo que dialogavam com as realidades culturais dos seus públicos (Malerba, 2022).

As enciclopédias eram as principais fontes de pesquisa utilizadas por estudantes antes do advento da internet e da popularização de seu uso como forma de acesso à informação. Um modelo amplamente utilizado era a “Enciclopédia do Estudante”, composta por cinco volumes de capa dura, na cor verde. Eram livros grandes que apresentavam um índice com os assuntos organizados em ordem alfabética e, na capa de cada volume, constava o verbete com a palavra-chave correspondente ao primeiro e ao último assunto contido no exemplar. Recordamos bem, porque tínhamos a edição de 1984, na qual buscávamos dados para a realização de pesquisas escolares ou para nos informar sobre determinado assunto. Somente agora compreendemos que aquela era uma das várias formas de apresentação dos almanaque.

Um exemplo interessante desse gênero textual como fonte de pesquisa escolar e de informação é o de uma editora bastante conhecida, devido à sua ampla circulação em bancas de revistas ou em fascículos colecionáveis. Esses fascículos eram frequentemente anexados aos jornais de domingo, dia em que as edições alcançavam recordes de venda, como uma espécie de cortesia. Por serem distribuídos de maneira fracionada, caso alguém desejasse montar o almanaque completo, precisava adquirir todos os jornais até reunir todos os fascículos, incluindo a edição que continha a capa. Era, de fato, uma luta para ter acesso ao conhecimento.

Atualmente, com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mesmo existindo muitas barreiras que limitam ou impedem a universalização do acesso à Rede Mundial de Computadores, aqueles que possuem o mínimo de conectividade, como um celular com dados móveis, por exemplo, conseguem acessar informações de maneira prática e rápida. Contudo, esse acesso, infelizmente, ainda não é universal e equitativo. Essa disparidade ficou

evidente durante a Pandemia da Covid-19 quando as escolas foram fechadas e as aulas precisaram ocorrer remotamente, mediadas pelas tecnologias digitais. Naquele momento crítico, milhares de estudantes das escolas públicas foram privados do direito à educação, revelando uma outra forma cruel de exclusão: a digital. Essa situação expôs os limites das extremas desigualdades sociais que resultaram na dificuldade de acesso ao conhecimento escolar por parte dos alunos, sendo a maioria deles negras e negros, residentes nas periferias e na zona rural das cidades."

Foram momentos difíceis de isolamento social, felizmente superados, mas que impulsionaram os sistemas de educação a reconsiderarem a inserção das TDICs nas escolas públicas. O objetivo é equipá-las com ferramentas eficazes de acesso à informação e facilitar a comunicação entre os discentes e a instituição escolar. Esse processo está em curso nas escolas de Salvador, por meio da formação dos profissionais da educação para a utilização de tablets e *Chromebooks* como recursos didáticos.

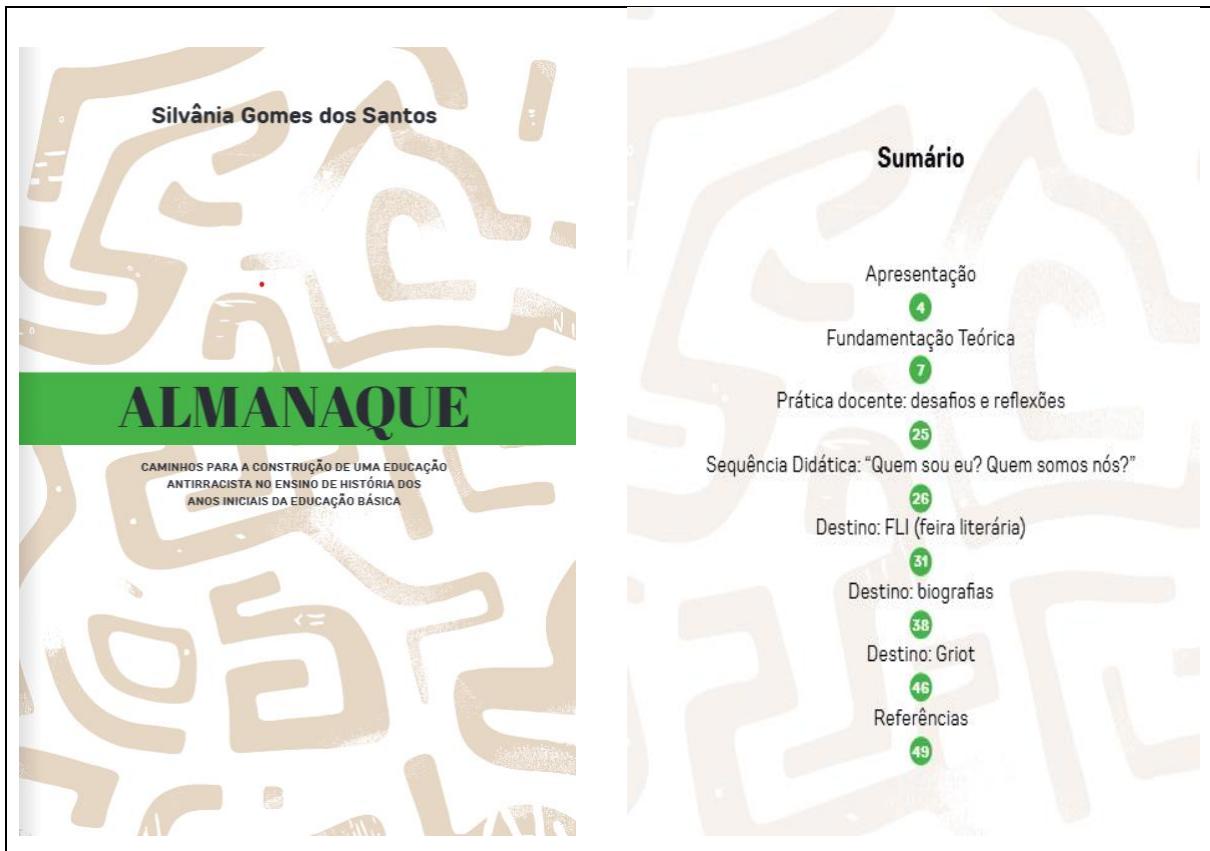
Ao pesquisar almanaque, na era das TDICs, identificamos que um conhecido almanaque, com mais de quarenta anos de existência, descontinuou sua versão impressa em 2015 e se adaptou às transformações e exigências da sociedade da informação, apresentando-se como um guia para estudantes em formato digital. Encontramos, ainda, diversas contas na rede social Instagram que se autodenominam almanaque, oferecendo publicações em formato de vídeos curtos ou pequenos textos, abordando uma ampla gama de temas, incluindo notícias, esportes, gravidez e maternidade, artesanato, receitas culinárias, dicas de saúde, lar, entretenimento, política e assuntos da atualidade. Dentre os almanaque acessados no Instagram, apenas um, o “Almanaque Preto”, foi concebido e direcionado especificamente para o público negro. Este, criado por três jovens homens negros, apresenta conteúdos que, de acordo com seus criadores, abrangem “moda, bem-estar e aleatoriedade” sob a perspectiva da juventude negra.

A nossa proposta oferece a possibilidade de pensar a educação antirracista, discutindo e compartilhando conhecimentos voltados à formação docente sob a perspectiva das relações étnico-raciais (Ver Figura 3), visando à aplicação prática da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da educação básica<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Link de acesso ao almanaque: <https://heyzine.com/flip-book/7cea8ecd15.html>.

Figura 3: Capa e Sumário do Almanaque



Fonte: Autoria própria, 2025

A proposta do nosso almanaque consiste em trazer novas epistemes, rompendo com o colonialismo e com a cosmovisão europeia, que domina hegemonicamente os discursos curriculares das escolas brasileiras, tão presentes nos livros e recursos didáticos. Essa hegemonia frequentemente desconsidera outras possibilidades de leitura do tecido social que, longe de ser universalizante, pulsa no ritmo dos diversos organismos que coexistem na sociedade de forma diversa e multicultural. Isso significa que existem formas plurais de conhecimento e de percepção de mundo e que cada estudante possui uma história singular, interpretando as relações sociais a partir do seu lugar de pertencimento. Esse conhecimento se manifesta na forma como realizamos nossas tarefas cotidianas, como nos relacionamos com as outras pessoas, como cultuamos e reverenciamos nossos ancestrais em nossos hábitos alimentares, em nossas celebrações, em nosso jeito de falar e nos comunicarmos com os outros – enfim, em tudo reside conhecimento e esses saberes devem integrar o currículo escolar.

Gomes (2017), em seu livro “O movimento negro educador”, quando aborda os conhecimentos que são considerados socialmente validados, analisa as significativas contribuições do Movimento Negro ao levar, para o debate público, a existência do racismo e

das persistentes desigualdades que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil. A autora aponta para uma noção abrangente de epistemologia a qual comprehende que “toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”. Ela acrescenta que, por epistemologia, entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por meio do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível (Gomes, 2017, p. 28).

Incorporar outras formas de viver, interagir e sobreviver em sociedade, reconhecendo e valorizando diversas etnias e culturas, como as negras e indígenas, deve ser um compromisso da escola e de seus educadores na busca por uma educação plural, multicultural, multiétnica. Nesse sentido, a metaformação nos coloca na condição de agentes ativos no processo de construção de uma educação genuinamente antirracista.

É precisamente essa potencialidade intrínseca ao almanaque – devido à versatilidade de suas ferramentas que, ao longo do tempo, veicularam informações, cultura e entretenimento em contextos diversos, contribuindo, de certa forma, para a manutenção de uma hegemonia branca europeia – que nos impulsiona a corporificar uma releitura dos almanaques tradicionais. Essa releitura busca superar a visão hegemônica e necessita ser ampliada em consonância com a nossa própria forma de atuação em sala de aula. É chegada a hora de “abraçar a mudança”, como Hooks (2017, p. 51) pertinentemente recomenda, através de uma pedagogia engajada, a partir da qual

temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós apreendemos a ensinar imitando esse modelo.

Nesse sentido, Hooks (2017, p.51) incita as educadoras e os educadores a realizarem um trabalho que deve atuar como um "catalisador", reunindo todos os participantes da cultura e da comunidade escolar, convocando-os a "se engajarem cada vez mais, a se tornarem partes ativas no aprendizado". Esse engajamento impulsiona as educadoras e os educadores a repensarem sua maneira de ensinar, criando formas de transgredir por meio da contestação das "parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade". O resultado desse movimento de rompimento das fronteiras do saber considerado válido se manifestará na criação de estratégias eficazes para o enfrentamento do colonialismo e da constante hegemonia europeia do saber, fruto da histórica concentração do poder nas mãos brancas dos colonizadores e de seus descendentes.

Neste ponto, o almanaque se revela como algo que transcende seu emprego tradicional como fonte de pesquisa historicamente situada ao longo dos séculos, atendendo às demandas de cada época ou como forma de entretenimento. Ele se configura, primordialmente, como um gênero literário, cujo potencial de interatividade possibilita a circulação de informações relevantes em formatos distintos, que convergem para algo maior e mais abrangente. Esse "algo" dialoga diretamente com as necessidades da professora e do professor de História ao realizarem o trabalho docente em suas aulas, sob a perspectiva de uma educação antirracista e transgressora, transformando-se em um espaço dinâmico de trocas por meio da construção e da socialização de materiais educativos.

Destarte, a escolha do Almanaque como proposição se justifica pelas inúmeras possibilidades que esse gênero textual e literário oferece quanto à diversidade de linguagens acessíveis e pela potência que sua elaboração pode proporcionar na busca por estratégias mais eficazes no processo cognitivo de formação do pensamento histórico dos estudantes da Educação Básica, bem como na efetiva incorporação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano das escolas. Reivindica-se, assim, esse espaço como um local privilegiado de socialização de uma Pedagogia Engajada e de transgressão, ou seja, como um ambiente de criação de “um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (Hooks, 2020, p. 24), evidenciando a notável influência freireana no pensamento da autora.

Com base nesse histórico, comprehende-se que o almanaque — por sua natureza híbrida, plural e adaptável — pode ser ressignificado como ferramenta pedagógica no contexto contemporâneo, especialmente em iniciativas que almejam à democratização do conhecimento e à valorização de identidades historicamente marginalizadas. Assim, a proposta do Almanaque Digital Antirracista se inspira nessa tradição para reunir saberes, práticas e experiências que colaborem com o fortalecimento da educação antirracista, atuando como espaço formativo e de resistência dentro e fora da escola.

### **3.2. O ALMANAQUE DIGITAL COMO ITINERÁRIO PARA A METAFORMAÇÃO DOCENTE**

Nesta investigação, a proposição do Almanaque Digital foi elaborada, a partir das necessidades manifestadas por profissionais da educação, durante trocas informais entre pares, revelando a carência de um ambiente digital que reunisse, de forma organizada, acessível e gratuita, uma diversidade de materiais, recursos didáticos e sugestões de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e africana nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental. Entretanto, devido à dificuldade para a criação e manutenção de um ambiente virtual, adaptamos o produto, transformando-o em um *Flip Book*, que é uma espécie de livro digital, o qual simula a passagem das páginas como se estivéssemos foleando um livro físico.

A proposta do almanaque não se configura como um instrumento prescritivo que impõe métodos obrigatórios de utilização dos objetos de aprendizagem. Pelo contrário, apresenta-se como um repertório de possibilidades pedagógicas, aberto à adaptação e à recriação, que deve ser analisado criticamente por professoras e professores, levando em conta a pertinência, os contextos escolares diversos e a viabilidade de sua aplicação nas realidades concretas em que atuam. Trata-se, portanto, de uma ferramenta colaborativa e reflexiva, que reconhece a autonomia docente e valoriza o conhecimento situado, promovendo uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

As experiências prévias com essas práticas em sala de aula indicam que os (as) estudantes tendem a se engajar de maneira mais profunda nas atividades quando são provocados (as) a refletir sobre sua própria existência como sujeitos históricos. Esse movimento pedagógico, ao articular o passado com as vivências do presente, possibilita que percebam tanto as permanências quanto as rupturas nas relações de poder que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, o Almanaque Digital busca fortalecer práticas docentes que promovam o reconhecimento identitário, o desenvolvimento do pensamento crítico e o enfrentamento ao racismo, a partir do ensino de História comprometido com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos da escolarização.

Percebemos que, entre muitas crianças negras — especialmente aquelas com tons de pele mais retintos — é comum a presença de comportamentos mais retraídos e de certa timidez em sala de aula, como se não se sentissem plenamente à vontade no ambiente escolar. Essa postura, muitas vezes silenciosa, pode refletir a interiorização de estigmas e experiências de exclusão que atravessam suas vivências cotidianas.

Por isso, acreditamos ser importante desconstruir, junto às crianças pretas e pardas, a ideia equivocada de que suas diferenças as tornam inferiores às demais. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e construção de saberes, deve acolher igualmente cada menina e cada menino, reconhecendo sua humanidade, dignidade e capacidade. Mais do que simplesmente ver, é necessário que a escola enxergue, valorize e respeite cada criança como sujeito de direitos, digno de uma educação que favoreça o desenvolvimento integral de suas potencialidades em um ambiente de reconhecimento, pertencimento e valorização de suas identidades.

A criança negra precisa compreender, desde cedo, que não há absolutamente nada de errado em ser negra. Quando vivencia situações de discriminação, deve entender que o problema está no olhar preconceituoso de quem discrimina — nunca em sua identidade ou em sua existência. É essencial que essa criança seja capaz de identificar as diversas formas de opressão e se sinte segura e amparada para denunciar práticas segregativas, colaborando com a construção de uma escola e de uma sociedade mais consciente, justa e comprometida com a transformação das relações raciais.

Essa educação, alicerçada na equidade, reconhece meninos e meninas negras como protagonistas do processo educativo e garante-lhes o direito de aprender com dignidade, respeito e justiça. Nesta perspectiva,

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de um modo mais profundo e íntimo. (Hooks, 2017, p. 25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam o compromisso com o combate ao racismo no ambiente escolar, propondo o reconhecimento das identidades e das culturas como horizonte de uma educação verdadeiramente antirracista. Cabe às educadoras e aos educadores, a responsabilidade de concretizar, em suas práticas pedagógicas, os princípios estabelecidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O cumprimento dessas legislações exige um posicionamento ético e político de cada professora e de cada professor que devem empenhar-se para torná-las efetivas em suas salas de aula

Hooks (2017, p. 18) discute a perspectiva de uma pedagogia do engajamento e destaca que a professora e o professor precisam “valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos”. A autora acrescenta que essas contribuições, se “usadas de modo construtivo, [...] promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizagem”, na qual professoras e professores não são os únicos responsáveis pela “dinâmica da sala” (Hooks, 2017, p. 18).

Desse modo, faz-se necessário que todas as forças comprometidas com a transformação da realidade, por meio do enfrentamento ao racismo e às desigualdades, unam-se. Toda e qualquer mudança só ocorrerá se houver mobilização coletiva em prol da ruptura com discursos

que nos colocam em risco como alerta Adichie (2019, p.27-28), ao tratar do “perigo de uma história única”. Segundo a autora, esse tipo de narrativa “cria estereótipos”, “rouba a dignidade das pessoas” e “enfatiza como somos diferentes”, fazendo com que uma única história passe a ser vista como a história universal.

Logo, a contestação dessa história imposta como única representa um passo fundamental para a reflexão sobre a forma como a sociedade foi (e continua sendo) estruturada a partir da racialização das relações sociais. As diferenças foram historicamente forjadas para assegurar a hegemonia e a dominação dos colonizadores e de seus descendentes, mantendo os “diferentes” — negros e negras, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e povos originários — em uma condição permanente de subalternização. Trata-se de uma trama secular que constrói espaços sociais excludentes e tece engenharias de produção das desigualdades, em um tecido social, cujo DNA simbólico insiste em privilegiar os genes brancos de origem europeia, que continuam a violentar, apagar e marginalizar as múltiplas identidades étnico-raciais. Como afirma Almeida (2019), o racismo não é apenas um comportamento individual, porém uma lógica estruturante das instituições e da organização social que produz e reproduz desigualdades sistematicamente.

Esse processo de dominação não se dá apenas no campo material, como também no simbólico, atuando sobre a subjetividade dos sujeitos racializados. Conforme analisa Fanon (2008), o colonialismo e o racismo operam uma violência que não é apenas física, mas psíquica e epistêmica, produzindo uma alienação profunda nos sujeitos negros que são levados a se enxergar a partir da ótica do opressor. A negação da humanidade plena das populações negras é, portanto, parte de um projeto político de controle e hierarquização dos corpos, das culturas e das formas de saber. Combater essa estrutura exige, assim, uma educação comprometida com a liberação, com o reconhecimento das múltiplas identidades e com a afirmação de novas possibilidades de existência.

Algumas das soluções para esse cenário podem ser construídas coletivamente, na união e na luta. Desfazer essa trama de exclusão implica trazer, ao espaço social, as narrativas daquelas e daqueles que foram historicamente silenciados na construção do conhecimento considerado legítimo. Implica, ainda, unir forças em torno das semelhanças que fazem com que os excluídos — os “diferentes” — sejam vistos como pessoas de menor valor, como se fossem incapazes de produzir conhecimento. É preciso dar visibilidade às lutas e às pautas desses grupos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e valorizando suas contribuições para a História da Humanidade. Romper com essa trama sinistra de desumanização dos africanos e de seus descendentes nos permite construir novas formas de perceber o “outro” — esse outro cuja potência, força e determinação garantiram sua sobrevivência por meio de múltiplas formas de

enfrentamento, em busca de afirmação, reconhecimento e valorização de suas identidades, culturas, saberes e modos de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Para desfazer essa trama de exclusão, marginalização e desumanização dos africanos e de seus descendentes, é preciso nos aquilombar! E o que isso significa? Significa reconhecer que qualquer solução real passa pela união de todas e todos, que nenhuma conquista é individual, que todas as vitórias históricas foram fruto do trabalho coletivo. Não há resultado verdadeiramente positivo se apenas uma ou um de nós consegue romper com os paradigmas da exclusão.

Desfazer essa trama arquitetada historicamente — sustentada, inclusive, por uma pseudociência racista que tentou reduzir negras e negros à categoria de sub-humanos — exige a força do coletivo. É na coletividade que vamos romper com essa violência estrutural.

Essa trama é o que a professora, escritora e ativista negra Saidiya Hartman denuncia em seu ensaio “A trama para acabar com ela” (que inspirou a escolha do título desta dissertação), no qual centraliza a figura da mulher negra como alvo prioritário do processo histórico de construção do racismo. A mulher negra, colocada na base da pirâmide socioracial, abaixo de todas as demais hierarquias, foi (e continua sendo) submetida a todo tipo de violência — inclusive o estupro — carregando, em sua carne e em sua alma, uma “ferida irreparável”.

O desfazer dessa trama é algo urgente e é “uma ação discreta”, “quando a vida se aproxima da extinção, quando tudo que resta é nada”. Começa com “atos de sabotagem e destruição, com ócio e destituição”, “com ela mudando o curso”, “com ela se perdendo no mundo”, “com aquilombamento”. O desfazer da trama “não começa com proclamações, ou constituições, ou decretos, ou apelos, ou um lugar à mesa, ou uma vez no jogo” (Hartman, 2022, p. 60).

Neste ponto, a autora traz uma afirmativa que nos faz refletir sobre a incompletude e a insuficiência das leis criadas para repararem os danos causados aos negros e negras descendentes de africanos e indígenas no processo de construção histórica da sociedade brasileira. Uma sociedade estruturada através do racismo e que, segundo estudo do Instituto Geledés e do Instituto Alana (2023)<sup>14</sup>, a maioria dos gestores educacionais não cumpre. O efetivo cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ainda é algo que estamos

---

<sup>14</sup> Disponível em: [https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iC3eweumNa37GWWyjgEc5edX&gclid=Cj0KCQjwkILEBhDeARIsAL--pjwHLUGiuWAYU4Cx5\\_iJ1n9xKOQ2KyV4hjGOjzXLK0w\\_A8F8sQ1PhDcaAisdEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iC3eweumNa37GWWyjgEc5edX&gclid=Cj0KCQjwkILEBhDeARIsAL--pjwHLUGiuWAYU4Cx5_iJ1n9xKOQ2KyV4hjGOjzXLK0w_A8F8sQ1PhDcaAisdEALw_wcB) Acesso em: 20 maio 2025.

buscando na nossa luta por reconhecimento, respeito e dignidade para todas as pessoas, independentemente da cor de sua pele. O ambiente escolar é parte crucial nesse processo de busca. Por esse motivo, reforçamos e reafirmamos, constantemente, a necessidade de uma educação antirracista.

Engajado na luta pelo desfazer da trama, o Movimento Negro brasileiro, através de suas ativistas e de seus ativistas, dedicou tempo e esforços no sentido de contestar as narrativas dos colonizadores e de seus descendentes, unidos pelo “pacto da branquitude”, cujas características foram analisadas, discutidas, apresentadas e contestadas pela ativista e intelectual negra Cida Bento. Essa narrativa, na qual os privilégios das pessoas brancas são, segundo eles próprios, frutos do mérito e não do racismo, relegou aos negros e negras à condição de subalternização, escassa ou nenhuma importância quanto ao seu acesso e permanência na escola, a exclusão nos espaços sociais de poder, invisibilidade social e uma série de outras formas de segregação.

Foram as lutas incessantes do Movimento Negro, através de denúncias e manifestações contra o autoritarismo do Estado brasileiro e o racismo estrutural, muito bem explorado pelo intelectual negro, jurista, professor, filósofo e Ex-ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Almeida, que contribuíram para que a legislação brasileira pudesse avançar nas pautas antirracistas, vislumbrando a descontinuidade do racismo tão presente nas estruturas sociais e de poder que moldam as relações étnico-raciais em nosso país.

Nas últimas décadas do século XX, vimos materializadas as lutas do Movimento Negro e dos diversos movimentos sociais negros nas Leis que foram aprovadas pelos governos pós-redemocratização ocorrida nos anos de 1980. No que diz respeito à legislação educacional para a educação básica, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, trouxe, pela primeira vez na história da educação brasileira, a necessidade de revisão de conceitos que reforçam o racismo na sociedade de modo mais geral e, especificamente, na escola. Em seu Art. 3º, dentre outros princípios, afirma:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

É importante ressaltar que a LDB abre caminhos para garantir que as legislações educacionais posteriores, como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que abordam a questão da pluralidade cultural para ser inserida na escola através dos temas transversais; e as Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, tenham base legal na justificativa para a sua implementação. É exatamente com tais considerações que as escolas brasileiras são obrigadas a inserir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo da Educação Básica.

Esse caminho a ser percorrido pelas professoras é o ponto de partida para a elaboração do almanaque que representa um meio para compartilhar conhecimentos, seguindo a legislação na busca por uma educação justa, equânime e de qualidade para crianças, adolescentes e jovens negros e negras que frequentam a escola e que, muitas vezes, não se veem representados e representadas no ambiente escolar e, como consequência, não desenvolvem o sentimento de pertencimento ao espaço de formação que lhes oferecerá a oportunidade de superação das desigualdades sociais e dos obstáculos que enfrentam cotidianamente para sobreviver em uma sociedade marcada por diversos contrastes, dentre eles os raciais, sexuais e de gênero.

As leis legitimam a elaboração de currículos multirreferenciados e mais inclusivos, entretanto, não garantem sua efetivação. De modo que, embora tenhamos avançado bastante na luta por uma educação plural, ainda temos muito a fazer para que a legislação seja respeitada e implementada em todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

A maneira como podemos construir esse caminho de subversão, indo contra as formas autoritárias de regulação e burocratização das escolas e de transgressão, contestando as hierarquias raciais nas relações estabelecidas entre o currículo e a escola, torna-se realidade com a valorização da profissão e com a formação docente, a partir da revisão dos currículos para a educação básica e para o Ensino Superior, em especial, nos cursos de licenciatura.

Romper com a ideia de uma “comunidade imaginada” (Anderson, 2008)<sup>15</sup> que, no caso brasileiro, manifesta-se através da ideia de identidade nacional única, moldada e delineada pela visão eurocêntrica, sob a lógica da classificação, na qual não nos vemos porque fomos silenciados, apagados da história nacional, segregados e colocados em uma caixa na qual todas e todos são iguais, desprezando as singularidades que nos tornam únicos no universo da pluralidade e da multiplicidade de culturas e identidades, faz-se urgente, vital e necessário.

Um dos caminhos para desfazer a trama da exclusão é a valorização de outras epistemologias. Por este motivo, nosso almanaque propõe uma discussão acerca das

---

<sup>15</sup> A obra Comunidades Imaginadas de Benedict Anderson é fundamental para a compreensão de como as nações são construídas, através de narrativas e práticas culturais compartilhadas socialmente, baseadas em simbologias.

possibilidades que professoras e professores engajados apresentam como forma de superação dos preconceitos e do racismo no ambiente escolar, ao disponibilizar recursos para a (auto) formação docente, compartilhando artigos, estudos e pesquisas na área do ensino de História e da Relações étnico-raciais, além de recursos e experiências didáticas.

A professora Sandra Petit (2015, p. 144), a partir de cursos de formação, discute o conceito de Pretagogia, que, segundo ela, é um conceito que “surge da experiência”, juntamente com Geranilde Costa e Silva, na coordenação do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo, realizado entre 2010 e 2011. O curso foi inteiramente desenvolvido em dois quilombos da região dos Inhamuns, no Ceará, próximo à fronteira com o Piauí, no município de Novo Oriente. O currículo pretagógico pensado e elaborado pela coletividade

[...] deve enraizar-se, [...] a partir de sua "fala-ação" que canta, batuca, dança, reage, corre, joga capoeira, aprende sobre a diversidade da mãe África e sobre quem são os negros da diáspora, entre outros movimentos. Um currículo assim pensado deve partilhar o saber-fazer pedagógico entre os que fazem parte da coletividade, rompendo com a lógica ocidental da hierarquia, da verticalização [...] fazendo emergir nos espaços de formação o diálogo sobre sacralidade e não apenas sobre religião (Preti, 2015. p. 144).

Essa proposta pedagógica busca não apenas incluir conteúdos afrocentrados nos currículos escolares, mas também transformar as metodologias de ensino e as relações pedagógicas, promovendo uma educação antirracista, emancipadora e construída em diálogo com as comunidades quilombolas com suas vivências, saberes e práticas, respeitando suas especificidades culturais, históricas e sociais.

Esse movimento se conecta diretamente com a pedagogia crítica de Freire (1987), ao compreender a educação como prática da liberdade e como processo dialógico, em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Ele nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68) e é exatamente nesse entrelaçamento entre saberes locais e ação pedagógica crítica que a Pretagogia se fortalece.

Hooks (2017), por sua vez, contribui com a ideia de uma educação como prática de liberdade, centrada no afeto, na escuta e na construção de espaços seguros para o enfrentamento das opressões. Para ela, ensinar é um ato profundamente político e afetivo, e as experiências de dor e resistência dos povos negros precisam ser reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Nesse sentido, a Pretagogia se alinha à proposta de Hooks ao buscar transformar

a sala de aula em um espaço de afirmação de identidades, de crítica às estruturas racistas e de empoderamento coletivo.

A Pretagogia é uma proposta pedagógica para a elaboração de um “Currículo Pretagógico” afro referenciado, cujo tecido foi sendo costurado com base em valores ancestrais africanos e afro-brasileiros, preservados pelas negras e pelos negros na diáspora e por suas cosmovisões ou “cosmo percepções”, nas quais todos os sentidos — e não apenas a visão — são acionados. Como passou a caracterizar Petit (2015), as “cosmo percepções” permitem às sujeitas e aos sujeitos perceberem e viverem no mundo que os cerca, interagindo com e na diversidade étnico-racial e no pluralismo de culturas.

A Pretagogia demanda reflexão entre a teoria e a prática, propõe o empretecimento de nossas referências, o rompimento com o eurocentrismo e rupturas epistemológicas presentes nos discursos sobre o currículo, a construção de identidades negras positivas e a luta contra o epistemicídio das culturas negra e indígena. Para isso, aponta alguns marcadores de africanidade a serem utilizados por professoras e professores em um processo “exequível e libertador”. Em nossa prática, a Pretagogia se transforma em estímulo ao engajamento dos estudantes, ao criar formas de tornar a aprendizagem dos objetos do conhecimento algo concreto e significativo, possibilitando, sempre que possível, o acesso a formas de interação com o meio social, dentro e fora dos muros da escola. Essa interação permite aos alunos perceber os limites e as possibilidades dos espaços que os cercam e que contribuem para sua formação — esse estar no mundo e se relacionar com ele, que Freire (1987) apontava como fundamental no processo de conscientização para a transformação da realidade.

Gomes (2017) também segue essa linha de rompimento com o eurocentrismo e discute a pedagogia engajada e emancipatória na perspectiva negra que propõe a análise do Movimento Negro como produtor de conhecimento, por meio da intelectualidade negra engajada na luta contra os valores coloniais, o racismo e o machismo. Segundo a autora:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não tem sua origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento (Gomes, 2017, p. 248).

Essa reflexão reforça a importância de reconhecer os saberes construídos a partir das experiências vividas e das resistências cotidianas, os quais devem ser incorporados ao currículo como forma de ruptura com o silenciamento histórico imposto às populações negras.

A pedagogia engajada dos atores e atrizes sociais que atuam ativamente no Movimento Negro e no Movimento de Mulheres Negras busca superar a situação de “subalternidade e marginalização” que o colonialismo impõe aos conhecimentos produzidos por negras e negros afrodescendentes na diáspora. Por esse e outros motivos, a luta dos movimentos negros traz em seu bojo uma luta “contra a colonialidade do poder, do saber e do ser” (Torres, 2018, p. 51), articulando-se com o combate a todas as formas de discriminação que produzem desigualdades. Gomes (2017, p. 251) nos explica que:

a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles.

Essa análise evidencia como a colonialidade se perpetua para além da colonização, influenciando tanto as subjetividades, quanto as estruturas institucionais, em especial, na educação. E, nesse contexto, “nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais” (Gomes, 2017

, p. 251), com vistas à descolonização dos currículos escolares.

O almanaque nos possibilitará tratar das diversas temáticas que emergem da sala de aula, refletindo sobre nossas crenças em relação às influências da concepção tradicional de educação, sua função social e nosso próprio engajamento no exercício da docência e na formação dos estudantes.

Hooks (2017), por sua vez, influenciada pela pedagogia como prática da liberdade de Freire (1987), transcende essa perspectiva ao ampliar o conceito de educação libertadora, atrelando a ele, além da consciência, o engajamento de todas e todos – incluindo as relações de gênero – no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, professoras e professores se colocam diante de suas estudantes e de seus estudantes como participantes ativos e conscientes.

A pedagogia engajada é uma forma de resistência e superação das desigualdades e dos efeitos da colonização nas mentes dos sujeitos colonizados. Essa também é uma das funções da nossa PTT: contribuir para a descolonização das mentes de todas nós, professoras e professores. Hooks (2017, p. 10), ao relatar sua experiência em uma escola exclusivamente destinada a estudantes negros, afirma: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do

intelecto, era uma ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”.

As professoras das escolas frequentadas por negros e negras, naquele contexto vivenciado por Hooks (2017), permitiram à autora contrastar o pensamento pedagógico libertador, baseado em uma “pedagogia revolucionária de resistência”, com a pedagogia castradora que experimentou nas instituições de ensino após o processo de integração racial. Nestas, “a excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como ameaça à autoridade branca” (Hooks, 2017, p. 12) e qualquer ato contrário à norma podia ser visto como transgressão. Esse é o nosso compromisso como educadoras e educadores: transgredir por meio do enfrentamento dos desafios que nos empurram para o lugar da mesmice e da reprodução alienada de princípios e valores hegemônicos.

Essa transgressão se manifesta em diferentes frentes na nossa prática docente. Ao buscarmos motivar o interesse dos (as) estudantes pela própria formação e nos dedicarmos ao enfrentamento de um sistema que os posiciona na subalternidade e na dominação — aquilo que Hooks (2017) chama de “devoção ao estudo” — estamos, de fato, transgredindo. Ao reestruturarmos nossas aulas, ainda que marcadas por uma carga horária reduzida, geralmente de apenas duas horas aulas semanais e ao dedicarmos tempo às discussões e à escuta atenta das (os) estudantes, retirando a figura da professora do centro do processo de ensino e reconhecendo sua humanidade, estamos, com certeza, praticando uma pedagogia da transgressão.

As lutas das três autoras, juntamente com as nossas, estão em conexão, pois compartilham semelhanças que vão desde a identidade de gênero e etnia, até o ativismo e os problemas enfrentados para superar o racismo que dificulta o acesso de pessoas negras aos espaços de poder, relegando as mulheres negras e homens negros à subalternidade. O racismo, nesse contexto, impede ou limita sua conquista da dignidade, que é fundamentalmente garantida pelo acesso aos direitos humanos, como, por exemplo, uma educação de qualidade para todas e todos. Aprendemos com essas mulheres negras militantes e engajadas que é necessário pensar e agir coletivamente, visando transformar a realidade de nossas salas de aula. Isso se traduz em ações efetivas que garantam o cumprimento da LDB e, consequentemente, a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Dessa inquietação quanto à formação docente, da nossa percepção de que a docência exige aprimoramento através da reflexão constante da prática e, diante dos desafios que as leis nos impõem, fazendo-nos refletir sobre nossa capacidade de realizar um trabalho alinhado com as demandas atuais, surge a proposta de criação do Almanaque Digital Caminhos para a

## Construção de uma Educação Antirracista no Ensino de História dos Anos Iniciais da Educação Básica.

### 3.3. FUNCIONAMENTO DO ALMANAQUE DIGITAL

A elaboração da proposta do Almanaque Digital leva em consideração diversos aspectos que podem contribuir para uma abordagem interdisciplinar do tema, tais como: aspectos sócio-históricos e étnico-raciais; aspectos geográficos e ambientais, ao discutir temas como o direito à moradia e o espaço urbano nas sugestões de atividades e leituras; aspectos comunitários, ao contextualizar as lutas por igualdade e pelo combate ao racismo, com destaque para as ações dos Movimentos Negros. Esses temas estão presentes nos referenciais curriculares nacional e local, sendo aqui materializados dentro de uma perspectiva de educação transgressora.

A concepção desta proposta baseia-se no princípio de que cada sujeito é capaz de produzir conhecimento. Acreditamos que os saberes ancestrais africanos, indígenas e as sabedorias das comunidades são válidas e legítimas, por isso devem ser valorizados. Esses saberes precisam ser construídos de forma coletiva, garantindo que todos tenham direito ao acesso de maneira justa, democrática e equitativa. Assim, essa abordagem visa reforçar o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, assegurando que as práticas pedagógicas promovam um ambiente inclusivo.

O ambiente virtual se inicia com um quadro síntese contendo informações gerais sobre o almanaque digital e algumas orientações de funcionamento. Em seguida, caso a professora ou o professor deseje criar um personagem avatar para utilizar na trilha (uma estrada de chão com áreas verdes ao redor) da encruzilhada, deve clicar no comando específico e será direcionado (a) para a tela de configuração e criação. Para iniciar a exploração da trilha, basta seguir as indicações das placas com os ícones identificados pelo tipo de objeto pedagógico. É importante lembrar que, para aqueles que optarem por não criar um avatar, o cursor do *mouse* assumirá o formato de pés descalços. A partir dos ícones de comando, os diversos visitantes têm autonomia para explorar o ambiente e percorrer os caminhos da maneira que considerarem mais conveniente, sendo a necessidade, no momento da busca, o principal fator a guiar a escolha do trajeto.

A proposta é que o Almanaque Digital possua uma navegação simples e intuitiva, com um *layout* autoexplicativo. Ao acessar o ambiente, o (a) visitante deve se identificar com o público ao qual se destina o almanaque — professoras (es), coordenadoras (es) pedagógicos, gestoras (es) educacionais, demais profissionais da educação, ou outras (os) interessadas (os).

Em seguida, é possível explorar o espaço virtual utilizando o *mouse* ou o teclado, no caso de computadores, ou o toque na tela, em dispositivos móveis como celulares e *tablets*.

Cada trilha possui, inicialmente, um quadro de orientações que explica como o ambiente pode ser explorado pelas professoras e professores tanto em suas aulas, quanto em seus processos de metaformação. O Quadro 6 inclui, ainda, a descrição das formas como os recursos já foram utilizados, como forma de inspiração, seguida da disponibilização dos recursos didático-pedagógicos ou dos respectivos *links* de acesso.

Quadro 6: Design com as Trilhas a percorrer e do ponto de chegada

<b>Seções/ destinos</b>	<b>Descrição</b>
Destino: FLIEDUC – Feira Literária	Promova o letramento racial por meio da literatura afro-brasileira e africana. Contém sugestões de livros, autores(as) negros(as), clubes de leitura, rodas de conversa.
Destino: Nossa Cartografia	Explore territórios de resistência e pertencimento! Mapas do Brasil, da África, das regiões brasileiras e da distribuição de alguns quilombos e aldeias indígenas.
Destino: Práticas Docentes	Inspiração para sua prática com base em vivências reais. Relatos, planos de aula e experiências pedagógicas voltadas à educação antirracista.
Destino: Biografias	Referências de pessoas que representam resistência, sabedoria e protagonismo e engajamento na luta antirracista e nas lutas diárias por sobrevivência com dignidade. Histórias de vida de mulheres e homens negros e negras que marcaram a história, dos estudantes e de pessoas reais próximas deles (as).
Destino: Estante Musical	Musicalidade: Ritmo e identidade como ferramentas educativas. Sugestões de músicas, <i>playlists</i> e artistas negros (as) para uso pedagógico.
Destino: Cinema Negro	A arte imita a vida e amplia a visão de mundo. A linguagem audiovisual como recurso pedagógico para despertar no estudante a consciência de si e da realidade que o cerca, compreendendo os processos históricos como meio de conhecimento do mundo.
Destino: Fotografias e Imagens	Utilize estas fontes históricas (fotos e imagens) nas suas aulas como recurso visual crítico e afrocentrado. Acervo de imagens históricas, com expressões culturais e artísticas da população negra.

Destino: Nossa Legislação	Conhecimento da legislação educacional para fortalecer a sua atuação pedagógica. Leis e documentos, como a LDB, Leis 10.639/03 e 11.645/08, BNCC, Diretrizes Curriculares.
Destino: Práticas Antirracistas	Amplie suas redes de luta e troca para o fortalecimento e ampliação das possibilidades pedagógicas. Links e perfis de escolas, professores(as), iniciativas, sites e redes sociais com ações efetivas.
Destino: Espaço de Compartilhamento	A construção é coletiva. Participe! Ambiente colaborativo para que as(os) docentes compartilhem experiências práticas e materiais didático-pedagógicos.
Destino: Profhistóricos 2023	Compartilhando saberes acadêmicos e práticos. Socialização dos Produtos elaborados pelos colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, facilitando o acesso.
Destino: Espaço Interativo	Seu retorno importa: vamos evoluir juntos! Formulário ou atividade de avaliação da experiência com o almanaque.

Fonte: Autoria própria, 2025

Cada indicação na trilha, que se configura como uma encruzilhada, deverá conter placas sinalizando o ponto de chegada da caminhante ao escolher cada uma das trilhas: Destino FLIEDUC (Feira Literária), com alguns livros de literatura infantil, protagonizado por personagens negros; Destino Nossa Cartografia, com mapas do Brasil, da África, das regiões brasileiras e de alguns quilombos; Destino Práticas Docentes, com a socialização de práticas e planos de aula; Destino Biografias, com sugestões de homens e mulheres negros e negras; Destino Estante Musical, que aborda a musicalidade como potencial criador de identidades; Destino Cinema Negro, que apresenta o audiovisual como potente recurso didático-pedagógico; Destino Fotografias e Imagens, promovendo uma análise crítica do passado por meio da leitura imagética; Destino Nossa Legislação, como elemento norteador das ações docentes; Destino Práticas Antirracistas, com exemplos de escolas, professoras, sites, contas no Instagram, entre outros; Destino Espaço de Compartilhamento; Destino Profhistóricos 2023, que reúne propostas dos colegas, inicialmente da nossa turma, e, por fim, o Destino Espaço Interativo, voltado para a avaliação da experiência com a navegação e o uso do almanaque.

Ao iniciar o acesso ao portal, um slide em formato de caixa de diálogo surge com as orientações e informações sobre os objetos disponíveis neste ambiente virtual. Após a leitura, esse slide pode ser fechado através do comando de encerramento, revelando as sugestões de

atividades, recursos e outros itens compartilhados no local. Para fomentar a colaboração e a interatividade, embora haja um espaço exclusivo dedicado à interação, cada seção oferece a opção para a navegadora e o navegador adicionarem sugestões de novas inserções, as quais serão posteriormente analisadas. Adicionalmente, há uma versão narrada dos textos e das descrições dos ambientes, com o intuito de tornar a proposta acessível a pessoas com deficiência visual. As mídias empregadas no ambiente virtual englobam recursos audiovisuais, imagens, sons, textos, *links* para *websites*, *links* para vídeos do *YouTube* e ícones para a criação de avatares pelas navegadoras e navegadores, entre outros elementos necessários durante o processo de elaboração.

Considerando tratar-se de uma iniciativa sem financiamento externo, o mecanismo de socialização do almanaque ocorre por meio de um vídeo de divulgação a ser encaminhado para grupos de professores, educadores, escolas e para a coordenação nacional do ProfHistória, via comunicação por *e-mail* ou *WhatsApp*. O vídeo inclui um convite especial às mestras e aos mestres formados pelo ProfHistória para que compartilhem suas propostas no Almanaque. Com esta iniciativa, buscamos contribuir ativamente para a difusão de informações relevantes para o alcance do nosso objetivo principal: a diminuição das desigualdades nas relações étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar.

### **3.4. POSSIBILIDADES DE USO DOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NO ALMANAQUE DIGITAL**

O destino FLIEDUC se constitui como um espaço riquíssimo de mediação entre o conhecimento e as práticas sociais. Através da literatura, promovemos o acesso a outras culturas, construímos valores e despertamos a sensibilidade dos nossos estudantes. A literatura apresenta um imenso potencial para agregar sentido ao trabalho docente, enriquecendo as experiências em sala de aula.

Em nossas práticas pedagógicas, já utilizamos livros paradidáticos como mediadores no processo de reflexão sobre comportamentos e atitudes discriminatórias. Partindo de uma situação concreta ocorrida em sala, selecionamos obras, cujas histórias apresentam elementos que possibilitam pensar sobre o "outro" — um ser humano como cada um (a) de nós, que sente e sofre, chora e ri, que tem necessidades e direitos como qualquer outra pessoa.

Também empregamos a literatura para vivenciar experiências de compartilhamento do alimento e da importância simbólica e afetiva de nos reunir em torno de uma mesa farta, onde circulam amor, afeto, cuidado e solidariedade. Nessas vivências, discutimos, também, temas

como a escassez de alimentos, a desigualdade social, a pobreza, a miséria e a fome — problemas estruturais que afetam diretamente a vida de muitas famílias brasileiras.

Em outra ocasião, a literatura foi fundamental para ampliar a formação crítica dos estudantes como sujeitos históricos, promovendo reflexões sobre as violências e opressões às quais estamos sujeitas/os no cotidiano dos bairros periféricos das cidades.

Enfim, são inúmeras as possibilidades de utilização da literatura na sala de aula. Na nossa realidade do Ensino de História nos Anos Iniciais, ela se mostra uma ferramenta potente — e o mesmo pode ser dito para os demais níveis e modalidades de ensino.

O destino Biografias é parte fundamental desta proposta de Ensino de História voltada para as relações étnico-raciais. Considerando que crianças e jovens negros e negras ainda enfrentam os impactos da discriminação racial, que os inferioriza muitas vezes e afeta diretamente sua autoestima, apresentar histórias de vida de homens e mulheres negras — com trajetórias que dialogam com as vivências de nossos estudantes — é uma estratégia pedagógica potente para fortalecer a identidade e valorizar positivamente suas origens.

No trabalho com os objetos de conhecimento relacionados ao EU e o OUTRO, iniciamos as intervenções com a escrita da autobiografia — tanto dos estudantes quanto da professora —, a ser compartilhada e discutida em sala de aula. A partir dessa escuta sensível e troca de experiências, partimos para a produção de biografias de pessoas da família e da comunidade, até chegar às histórias de pessoas que lutaram pelos nossos direitos, incluindo figuras públicas e personalidades negras cujas trajetórias se assemelham às nossas.

A representatividade é um dos pilares na construção da identidade étnico-racial das crianças. Por isso, torna-se imprescindível mostrar pessoas negras atuando em diversas esferas sociais e em espaços de poder, como forma de romper com a ideia de que “não pertencemos” a determinados lugares. Essas referências ampliam horizontes, empoderam e transformam a percepção que os alunos têm de si mesmos e do mundo que os cerca.

O Destino Estante Musical resgata a importância da música para as comunidades tradicionais africanas, uma vez que ela está presente nos rituais religiosos e na cultura de forma geral. No entanto, em sala de aula, a utilizamos com intencionalidade pedagógica. Isso significa que seu uso pode promover momentos de lazer e alegria, tornando o ambiente mais leve e interativo.

Além disso, a música pode ser uma ferramenta valiosa nas discussões sobre as temáticas abordadas no ensino, ajudando a gerar novas interpretações sobre a realidade social do contexto das pessoas e suas comunidades. Ao discutir identidades, valores e comportamentos, a música

contribui para a reflexão sobre problemas sociais ou pode simplesmente divertir, deixando o processo de aprendizagem mais envolvente.

A utilização da música como recurso pedagógico também possibilita transmitir valores culturais e estimular uma conexão afetiva com os conteúdos trabalhados, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis a todos os estudantes. Além disso, é uma excelente maneira de abordar o universo das culturas afro-brasileiras e suas contribuições para a música mundial.

O Destino Cinema Negro é um espaço de mediação que emprega a linguagem audiovisual como ferramenta pedagógica para despertar nos discentes a consciência de que a arte tem o poder de nos ajudar a compreender nossa própria realidade e a entender os processos históricos que moldam a forma como percebemos o mundo.

O cinema é uma poderosa ferramenta para explorar as múltiplas dimensões das questões étnico-raciais e sociais, visto que, por meio da representação visual, é possível conectar o passado com o presente e ampliar a percepção crítica dos estudantes.

Este recurso pode ser utilizado antes, durante ou depois das intervenções sobre os temas trabalhados em sala de aula. Ele serve para fazer referência a situações práticas abordadas nos filmes, relacionando-as com as aprendizagens e com os objetos do conhecimento do ensino de História. O filme pode ser exibido, integralmente ou em recortes, conforme o foco da discussão.

Além disso, é possível utilizar mais de um filme para confrontar as ideologias que cada um deles materializa, permitindo aos estudantes refletir sobre as diversas experiências relacionadas a uma mesma situação, mas sob perspectivas diferentes. Isso nos leva a compreender que, como seres humanos distintos, com percepções e vivências diferentes, pensamos e sentimos de forma diferenciada sobre o mesmo objeto ou temática.

O Destino Fotografias e Imagens também guarda riquezas, pois são recursos que transmitem mensagens e informações. Dependendo do contexto, essas imagens podem reforçar ideologias racistas. A imagem fica registrada em nossa memória, e o impacto que ela nos causa pode ser tanto positivo, quanto negativo. Por esse motivo, cada uma de nós, professoras, principalmente nos Anos Iniciais, deve usá-las com cuidado. É importante analisar quais as possíveis reações que as crianças podem ter ao interpretar uma imagem, já que ela pode reforçar estereótipos racistas, reproduzir ideias preconceituosas e exaltar um determinado grupo étnico em detrimento de outros.

Por outro lado, a imagem também pode promover a valorização dos saberes e das identidades dos diversos grupos sociais que coexistem no espaço da sala de aula. Quando utilizada de forma consciente, a imagem pode ser uma ferramenta poderosa para celebrar a diversidade, fortalecer a autoestima das crianças e criar um ambiente inclusivo e respeitoso.

A imagem pode ser empregada de várias formas: para ilustrar ou complementar uma teoria estudada ou para explorar elementos do seu contexto. Além do mais, pode contribuir para a percepção das continuidades e permanências de fenômenos, como o racismo e o machismo ao longo da história da humanidade, permitindo aos estudantes refletirem sobre como essas questões persistem até os dias de hoje.

Alguns destinos no nosso almanaque são dedicados a refletir sobre as possibilidades de metaformação do professor (a), que se trata do processo pelo qual refletimos sobre a prática docente e buscamos aprimorá-la, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A metaformação ocorre em diversos aspectos do nosso cotidiano escolar, como: elaboração das rotinas escolares, planejamento das aulas, escolha dos objetos do conhecimento pertinentes a cada contexto, organização dos recursos e materiais didáticos necessários, condução das mediações em sala de aula, percepção de cada estudante, elaboração e interpretação dos resultados das avaliações, entre outros.

Este processo envolve, ainda, a reflexão sobre nós mesmas como professoras e professores. Nesse momento de reflexão, podemos identificar limitações em nossa prática e buscar corrigi-las. Devemos nos perguntar: continuamos a reproduzir um ensino opressor ou decidimos optar por uma educação engajada, libertária e transgressora?

A metaformação é, portanto, uma ferramenta essencial para garantir que a nossa prática docente esteja sempre alinhada com os princípios da educação antirracista e que seja capaz de transformar a realidade dos discentes, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a emancipação e a justiça social.

Essa reflexão permite aos educadores entenderem a importância de revisar continuamente as suas práticas, buscando meios

de inovar e transformar o ensino, principalmente quando se trata de um contexto tão desafiador e fundamental como o ensino de História com uma perspectiva antirracista.

É na convergência entre o que necessitamos e o que pode promover a satisfação das nossas necessidades de metaformação que se inserem os destinos a seguir, nos quais se observam quais são os elementos que fazem parte da formação docente.

São os destinos que trazem a legislação, indicações e sugestões de alguns textos, artigos e livros que tratam das questões relacionadas à formação do professor/a no sentido de conhecer e compreender os processos que geraram o racismo e as desigualdades sociais. Os reflexos dessas questões na escola provocam conflitos que precisamos estar preparados para mediar de

forma consciente, com vistas ao restabelecimento do equilíbrio no ambiente da sala de aula e da escola como um todo.

Esse espaço conta com material de suporte para o conhecimento da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, bem como dos Movimentos Negros e de resistência negra que formam a nossa base epistemológica para a construção da prática docente antirracista.

No destino “Nossa Legislação”, que integra a formação docente, compreendemos que o/a professor/a precisa conhecer a legislação vigente que estabelece as normas e diretrizes que orientam o funcionamento do sistema educacional brasileiro e fundamentam a nossa prática pedagógica. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), especialmente no que tange às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), bem como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Esses documentos são fundamentais para garantir o cumprimento dos princípios de equidade e diversidade no processo educativo, sendo importante sua compreensão para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.

No destino Práticas Docentes, onde se concretizam as experiências antirracistas no ensino, propomos a criação de uma lista contendo informações sobre escolas e professores/as que desenvolvem suas práticas educativas na perspectiva da educação antirracista. O objetivo deste espaço é conhecer para transformar. A lista inclui os *links* de perfis de escolas e educadores/as que compartilham suas experiências por meio da rede social *Instagram*, permitindo o acompanhamento de seus trabalhos e a aprendizagem a partir de suas vivências pedagógicas, fortalecendo a construção coletiva de saberes e práticas.

No destino Profhistóricos 2023, turma da qual fazemos parte, pensamos em socializar as propostas dos colegas que se dispuserem a compartilhar suas produções. Acreditamos que, pelo empenho e dedicação de cada um, teremos trabalhos excelentes e propostas riquíssimas que podem colaborar bastante com o processo de formação da prática docente engajada e antirracista.

No destino Espaço de Compartilhamento, a nossa expectativa é que essa construção esteja em constante movimento, com a inserção de sugestões do público que, ao navegar pelo nosso almanaque, perceba a necessidade de propor acréscimos, abrindo novas possibilidades, enriquecendo o ambiente e promovendo a participação coletiva nessa construção.

No destino Espaço Interativo, a interação é validada por meio de um questionário de avaliação da experiência com o Almanaque. Nesse espaço, o público pode responder se

indicaria o almanaque para outras pessoas, se gostou do ambiente, se a experiência proporcionou aprendizados significativos, o que poderia ser feito para melhorar a proposta e de que forma o produto contribui — ou não — para a prática docente antirracista. A intenção é criar um canal de escuta ativa e contínua que permita o aprimoramento constante da plataforma, fortalecendo sua função como instrumento formativo e colaborativo.

### 3.5. PRODUTO FINAL ENTRE O REAL E O IMAGINADO: EXPECTATIVA x REALIDADE

O mestrado profissional, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo principal consiste em capacitar profissionais para uma atuação prática transformadora. Essa formação integra rigorosa investigação acadêmica e aplicação pragmática do conhecimento. De acordo com o Artigo 11 da portaria CAPES Nº 60/2019:

Art. 11 Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética (Brasil, 2019).

Em contraste com o mestrado acadêmico, o mestrado profissional direciona seu foco para a análise e resolução de problemas concretos inerentes aos diversos campos de atuação profissional, fomentando a proposição de soluções inovadoras com potencial para serem replicáveis. O Regimento Geral do ProfHistória, seguindo as orientações da CAPES em seu Artigo 21, descreve as etapas de construção da pesquisa e do trabalho final de conclusão do curso.

Artigo 21 - A dissertação de Mestrado do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado. REGIMENTO GERAL/ PROFHISTÓRIA § 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuem para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele

contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III)<sup>16</sup>.

Conforme as diretrizes estabelecidas pela CAPES e pelo ProfHistória, o produto final de um mestrado profissional emerge como um resultado concreto e palpável da investigação empreendida. Sua natureza pode manifestar-se como um material didático ou de apoio, um processo inovador, uma técnica especializada, uma tecnologia aplicada ou, de forma abrangente, uma inovação que represente melhorias significativas na prática profissional.

Independentemente de sua forma específica, o produto final deve apresentar as seguintes características essenciais, delineadas pela CAPES: originalidade, ou seja, o produto deve apresentar um caráter de novidade ou uma abordagem distinta em relação ao panorama existente no campo profissional. Embora não necessariamente inédito em sua totalidade, ele deve incorporar elementos singulares que emanam diretamente do estudo desenvolvido; aplicabilidade, a utilidade prática e a viabilidade de implementação no contexto profissional a que se destina, sendo sua aplicação evidente e factível; relevância para o campo profissional, deve abordar uma questão ou necessidade básica da área profissional, contribuindo para o seu progresso ou para o aprimoramento das práticas correntes; demonstração da relação entre a pesquisa e a prática, o produto não pode ser encarado como um elemento isolado da dissertação, mas sim, como a concretização das descobertas e reflexões teóricas da investigação. Deve evidenciar de que maneira o trabalho fundamentou sua criação e como ele se propõe a solucionar problemas práticos identificados no âmbito profissional.

O presente estudo, realizado no âmbito do Mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), em estrita observância às exigências da CAPES e às orientações do Regimento do programa de mestrado do PROFHISTÓRIA, estabelece uma intrínseca articulação entre uma pesquisa embasada teoricamente e a concepção de um produto educacional específico: um almanaque digital. Este recurso pedagógico ambiciona contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no âmbito do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica. Este almanaque digital, portanto, alinha-se à definição da CAPES ao apresentar um material original e aplicável, com relevância direta para a prática pedagógica no ensino de história e para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

A dissertação detalha o processo minucioso de construção desse produto educacional, desde o *design* inicial idealizado à forma como foi construído (considerando suas reais

---

<sup>16</sup> Regimento Geral do ProfHistória. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

possibilidades), alicerçado em um referencial teórico que fortalece sua viabilidade. Adicionalmente, estabelece um diálogo profícuo com a realidade escolar ao apresentar estratégias concretas que visam à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Desse modo, o trabalho converge com o princípio fundamental da indissociabilidade entre teoria e prática, que norteia a natureza e os propósitos dos mestrados profissionais<sup>17</sup>.

Entretanto, vale ressaltar que entre o imaginado e o real, há caminhos que podem ser moldados pelas possibilidades materiais, técnicas e humanas concretas que temos à disposição para transformar o sonho em realidade. Nesse processo de conciliação entre ideal e possível, optamos por produzir o *Almanaque Digital* no formato *Flip Book*, conforme sugerido pela banca de qualificação, uma vez que se mostrou uma alternativa viável e compatível com os recursos atualmente disponíveis.

A proposta inicial previa a criação de um ambiente virtual interativo, inspirado nos princípios da acessibilidade, naveabilidade e usabilidade, com o objetivo de disponibilizar um espaço digital dinâmico, atrativo e funcional para docentes do Ensino Fundamental, especialmente aqueles comprometidos com uma educação antirracista. Imaginávamos uma plataforma no formato de *website* com múltiplas funcionalidades integradas, como seções atualizáveis, com temáticas, um banco de dados robusto com materiais didáticos organizados por eixo temático e faixa etária, sugestões de planos de aula, recursos visuais, vídeos, jogos pedagógicos e também a possibilidade de incorporar fóruns de troca entre educadores e educadoras, espaços para partilha de experiências e, até mesmo, áreas para contribuições de novos materiais que alimentassem continuamente o repositório coletivo.

Essa proposta estava ancorada em uma concepção de educação colaborativa e emancipadora, com forte influência de Freire e Hooks (2017) que defendem o papel ativo de professoras e professores na produção do conhecimento e na partilha de saberes. A plataforma digital, nesse sentido, funcionaria não apenas como um repositório, mas como uma comunidade viva de aprendizagem, onde o diálogo, o engajamento crítico e a construção conjunta de práticas pedagógicas fossem possíveis.

No entanto, a concretização dessa proposta exigiria um conjunto de recursos consideráveis. Do ponto de vista técnico, seria necessário contratar profissionais especializados em *design* gráfico e desenvolvimento *web* para a estruturação visual e funcional da plataforma, além de garantir a hospedagem e a manutenção contínua do site em servidores confiáveis. Do

---

<sup>17</sup> Portaria disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884#anchor>  
Acesso em: 18 maio 2025.

ponto de vista operacional, a curadoria dos materiais demandaria um trabalho meticoloso de seleção, organização e sistematização de conteúdos que considerassem critérios como adequação pedagógica, pertinência cultural e conformidade com as diretrizes legais, especialmente a LDB e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Além do mais, a verificação dos direitos autorais de textos, imagens e vídeos seria uma etapa essencial e criteriosa para evitar a veiculação de conteúdos protegidos sem a devida autorização. A manutenção de um site dessa natureza exigiria ainda uma equipe multidisciplinar comprometida com atualizações constantes, avaliação de *feedbacks* dos usuários, mediação dos fóruns e revisão dos conteúdos, o que implicaria tempo, infraestrutura e financiamento contínuo — aspectos inviáveis no contexto desta pesquisa.

Diante dessas limitações, optamos por um caminho alternativo que, mesmo não contemplando toda a complexidade da proposta inicial, permitisse a concretização de um produto pedagógico significativo e viável: o Almanaque Digital em formato de *Flip Book*. Essa solução representa um meio termo entre o sonho e a realidade, possibilitando a organização dos conteúdos em uma estrutura interativa, visualmente atrativa e acessível, sem os altos custos e as demandas técnicas de um site completo, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4: Elementos que compõem o Almanaque

<h2>Fundamentação Teórica</h2> <p><b>bell hooks: Ensinar como ato de amor, resistência e liberdade</b></p> <p>bell hooks (com iniciais minúsculas, como ela preferia) foi uma das mais influentes teóricas e ativistas feministas, cujo trabalho revolucionou o pensamento sobre educação, raça, classe e gênero. Para hooks, a educação não é um processo neutro; é um campo de batalha onde as opressões podem ser perpetuadas ou desafiadas. Ela nos convida a ver o ensinar como um ato de amor, uma prática profundamente política que exige coragem, compromisso e a busca incessante pela liberdade e justiça. Sua pedagogia engajada propõe que a sala de aula seja um espaço de emancipação e de construção de conhecimento compartilhado, onde todos se sintam valorizados e capacitados a pensar criticamente.</p> <p><b>Perspectiva antirracista: Amor e dignidade na prática pedagógica</b></p>  <p>bell hooks defende que o ensino deve ser um ato de <b>dignidade e amor para com todas e todos</b>. Em um contexto antirracista, isso significa que a prática pedagógica deve ser intencional na desconstrução do racismo e na afirmação da humanidade plena de cada indivíduo, especialmente daqueles que foram marginalizados. Quando o <b>amor, o afeto e a escuta ativa</b> guiam as interações na sala de aula, torna-se possível não apenas desvendar a lógica da opressão racial, mas também criar um ambiente seguro e encorajador que abre espaço para a libertação do pensamento, a construção de identidades positivas e a emergência de uma consciência crítica capaz de promover a verdadeira equidade. A pedagogia de hooks é, em sua essência, um convite para que educadores sejam agentes de cura e transformação em um mundo marcado por injustiças.</p> <p><b>Principais contribuições para uma Pedagogia Libertadora</b></p> <p>As ideias de bell hooks indicam alguns caminhos para educadores que buscam transformar suas práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A Sala de Aula como Espaço de Afeto, Diálogo, Respeito e Transformação:</b> hooks defende que o aprendizado autêntico floresce em um ambiente onde o afeto e a segurança emocional são tão importantes quanto o conteúdo. A sala de aula deve ser um lugar de <b>acolhimento</b>, onde o diálogo genuíno substitui a imposição, o respeito mútuo permeia as relações e a busca pela transformação pessoal e social é um objetivo compartilhado. Isso significa criar uma atmosfera onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas ideias, mesmo que elas sejam desafiadoras ou diferentes.</li> </ul>	<h2>Sequência didática</h2> <p>①△□○△□○△○□○△○□○△○</p> <p><b>Sequência Didática: "Quem sou eu? Quem somos nós?"</b></p> <p><b>Apresentação</b></p> <p>Esta sequência didática foi elaborada com base nas ideias de Kabengele Munanga sobre raça, racismo, identidade e etnia, e no documentário "Abdias Nascimento: Memórias Negras", para a faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade com abordagem sensível, lúdica e dialógica, pautada na noção de educação libertadora de bell hooks e tem o propósito de apoiar a prática docente no trabalho com as relações étnico-raciais desde os primeiros anos da Educação Básica, contribuindo para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. Inspirada nas reflexões do professor Kabengele Munanga sobre os conceitos de raça, etnia, identidade e racismo, e na trajetória do intelectual e ativista Abdias Nascimento, a proposta busca, de forma acessível e sensível, introduzir esses temas no cotidiano escolar das crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>Sabemos que os primeiros anos da escolarização são decisivos na formação da autoestima, da empatia e da percepção do outro. Por isso, esta sequência foi pensada para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial por meio de experiências significativas, afetivas e lúdicas. A abordagem parte do princípio de que todas as crianças têm o direito de se ver representadas positivamente no currículo, nas histórias que escutam e nas atividades que realizam.</p> <p>Cada etapa da sequência propõe o diálogo entre teoria e prática, articulando conceitos fundamentais à construção de uma educação antirracista com estratégias pedagógicas concretas, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, estimula a docente à reflexão crítica sobre o seu papel como agente de transformação social e ao exercício constante de escuta, acolhimento e revisão de práticas.</p> <p>"Quem sou eu? Quem somos nós?" É, portanto, uma proposta de trabalho que alia conhecimento, afeto e ação. Que este material possa ser compartilhado com o objetivo inspirar professores e professoras a criar ambientes escolares mais justos, inclusivos e verdadeiramente comprometidos com a equidade racial desde os primeiros passos da educação formal.</p>
<p><b>Destino FLI (Feira literária)</b></p>	<p><b>Destino Biografias</b></p>

<p><b>Destino: FLI (feira literária)</b></p> <p>Esta seção apresenta sugestões de obras literárias que abordam a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, é importante destacar que toda obra literária está aberta a múltiplas interpretações e nem sempre responderá diretamente às demandas ou objetivos pedagógicos propostos. Por isso, recomenda-se que, antes de compartilhar qualquer livro com os estudantes, o(a) professor(a) realize uma leitura prévia, identificando os aspectos que podem ser analisados e discutidos em sala de aula de maneira crítica e contextualizada. Sempre que possível, procure relacionar o conteúdo com a realidade local e com as vivências dos(as) estudantes, promovendo uma abordagem significativa e transformadora.</p> <p>Feito isso, vamos continuar a nossa caminhada?</p> <p><b>Livros para contribuir com uma educação antirracista</b></p> <p><b>"O Pequeno Príncipe Preto", Rodrigo França (Editora Nova Fronteira)</b></p> <p></p> <p>Em um minúsculo planeta, vive o Pequeno Príncipe Preto. Além dele, existe apenas uma árvore Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas, espalhando o amor e a empatia. O texto é originalmente uma peça infantil que já rodou o país inteiro. Agora, Rodrigo França traz essa delicada história no formato de conto, presenteando o jovem leitor com uma narrativa que fala da importância de valorizarmos quem somos e de onde viemos - além de nos mostrar a força de termos laços de carinho e afeto. Afinal, como diz o Pequeno Príncipe Preto, juntos e juntas todos ganhamos.</p> <p><a href="https://www.novafronteira.com.br/o-pequeno-principe-preto?ralt=idAFmB0ogZn-Z2eXa2CtOBwCVeW0j_nQL1Njv4FSNeCDU4Y-aiuUPlptYO">https://www.novafronteira.com.br/o-pequeno-principe-preto?ralt=idAFmB0ogZn-Z2eXa2CtOBwCVeW0j_nQL1Njv4FSNeCDU4Y-aiuUPlptYO</a></p>	<p><b>Destino: biografias</b></p> <p>Personalidades negras da política, da música, das artes, da literatura e do ativismo desempenharam – e continuam desempenhando – um papel fundamental na luta pela inserção social, reconhecimento e valorização do povo negro no Brasil. Com coragem, criatividade e resistência, essas figuras desafiam os mecanismos históricos de exclusão e racismo estrutural, abrindo caminhos para a conquista de direitos, o fortalecimento da identidade negra e a construção de uma sociedade mais justa e plural. Suas vozes ecam por gerações, não apenas como símbolo de superação, mas como agentes ativos na transformação social e cultural do país.</p> <p>Neste sentido, reunimos uma lista com algumas mulheres e homens de diferentes gerações que contribuíram, de forma significativa, para a diminuição das desigualdades raciais em nosso país. Suas trajetórias inspiram resistência, orgulho e força, e merecem ser conhecidas, valorizadas e inseridas no cotidiano escolar como referência de luta e pertencimento.</p> <p><b>Zumbi dos Palmares (1655-1695)</b></p> <p>Zumbi nasceu livre no Quilombo dos Palmares, hoje União dos Palmares, na Serra da Barriga (hoje em dia região de Alagoas), uma região, em plena época de escravidão, chegou a abrigar quase 30 mil negros e negras que resistiam à dominação dos senhores portugueses.</p> <p></p> <p>Foi no quilombo que aprendeu técnicas de defesa e o espírito de liderança que teve de usar mais tarde, nas batalhas de resistência que enfrentou contra capitães que queriam destruir o quilombo para recuperar mão de obra escrava. Defendeu o quilombo por 18 anos, até que depois de sucessivas batalhas foi traído por um de seus companheiros, capturado, decapitado e teve sua cabeça exposta em praça pública, uma estratégia do governador de Pernambuco para desmentir a crença de que era imortal.</p> <p>Em razão da sua morte em 20 de novembro, anualmente neste dia é comemorado no Brasil o Dia da Consciência Negra. Conheça a trajetória completa de <a href="https://www.ebioaraña.com/zumbi/#&gt;:text=Zumbi%20dos%20Palmares%20foi%20provavelmente%20por%20volta%20de%201655">Zumbi dos Palmares</a>.</p> <p><a href="https://www.ebioaraña.com/zumbi/#&gt;:text=Zumbi%20dos%20Palmares%20foi%20provavelmente%20por%20volta%20de%201655">https://www.ebioaraña.com/zumbi/#&gt;:text=Zumbi%20dos%20Palmares%20foi%20provavelmente%20por%20volta%20de%201655</a></p>
<p><b>Destino Griot</b></p> <p><b>Destino: Griot</b></p> <p>Trabalhar com lendas africanas na educação de crianças dos Anos Iniciais enriquece as práticas docentes. Essa abordagem traz outras possibilidades que ampliam os conhecimentos das crianças sobre as cosmovisões africanas, apresentando diferentes formas de lidar com os problemas do cotidiano e de explicar os comportamentos humanos. É uma maneira eficaz de combater a hegemônica da cultura europeia presente nos currículos escolares.</p> <p>Oferecer aos estudantes outras lentes para ler o mundo, partindo das culturas africanas e indígenas, é um ato político e pedagógico fundamental que rompe com a lógica da educação eurocentrada ainda persistente. É por meio dessas narrativas que as crianças entram em contato com a diversidade de saberes, cosmologias e experiências dos povos africanos e afrodescendentes.</p> <p>Esse conhecimento contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e mais sensíveis quanto aos seus direitos sem perder de vista seu compromisso com a construção de uma sociedade mais solidária, ao desenvolverem a capacidade de reconhecer a própria humanidade e a humanidade dos seus pares.</p> <p>A lendas, quando utilizadas na educação de crianças e jovens, os educam para valorizar a diversidade, questionar injustiças e construir relações sociais baseadas na empatia, no diálogo e no respeito mútuo. Ao ouvir, recontar e dramatizar lendas africanas, os alunos não apenas desenvolvem competências linguísticas e cognitivas, mas também ampliam sua visão de mundo e se posicionam frente às questões sociais com mais responsabilidade. Dessa forma, o trabalho com lendas africanas torna-se uma estratégia para a educação antirracista desde a infância, demonstrando que educar é, e sempre será, um ato político que envolve ética e respeito à diversidade cultural, conforme nos ensinam autores como Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sandra Petit e Paulo Freire.</p> <p><b>Sugestão de Sequência didática com lendas africanas.</b></p> <p>Lenda: <b>Ubuntu – Eu sou porque nós somos</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vugUQNwYln8&amp;t=26s">https://www.youtube.com/watch?v=vugUQNwYln8&amp;t=26s</a></p> <p><b>Apresentação da sequência didática</b></p> <p>A proposta desta sequência é apresentar às crianças a filosofia africana do <i>Ubuntu</i>, por meio de uma lenda tradicional que expressa o valor do “eu sou porque nós somos”. A partir da leitura, interpretação e vivência dos ensinamentos contidos na lenda, os estudantes serão motivados a refletir sobre como podemos cultivar relações maiores humanas, solidárias e justas no cotidiano escolar e nas vivências sociais.</p>	 <p>Obrigada por me acompanhar até aqui! Espero que tenham gostado da aventura!</p> <p>Fonte: Autoria própria, 2025</p>

Dessa forma, o *Flip Book* constitui-se como um produto pedagógico que materializa, dentro dos limites do possível, o objetivo maior deste trabalho: contribuir de maneira efetiva

para a formação de docentes de História e de áreas afins, oferecendo recursos, inspirações e reflexões que apoiem a construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Ademais, o modelo favorece a autonomia, uma vez que possibilita aos professores e professoras o acesso livre ao conteúdo sem a necessidade de grandes estruturas tecnológicas. Pode ser utilizado em diferentes contextos, tanto na formação inicial, quanto continuada desses profissionais, e também como instrumento de consulta durante o planejamento de aulas que tratem da História da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas e das relações étnico-raciais.

Mais do que um repositório de atividades, o produto propõe-se a ser um espaço simbólico de resistência e transformação, alinhado ao compromisso com uma educação decolonial, comprometida com a justiça social.

Assim, não se configura como um instrumento prescritivo, mas como um caminho de possibilidades pedagógicas que devem ser analisadas criticamente por docentes, conforme a realidade escolar em que atuam. Seu conteúdo foi pensado para favorecer práticas de ensino de História que articulem o passado ao presente, promovam o reconhecimento identitário e o enfrentamento ao racismo estrutural nas escolas. A escolha pelo seu formato resgata, conforme Malerba (2022), uma tradição editorial de caráter informativo e formativo, frequentemente empregada como ferramenta de popularização do conhecimento, tornando-se adequada para seu propósito principal.

De acordo com a interpretação dos achados da pesquisa, o diálogo com as fontes informou e ofereceu subsídios para o desenvolvimento do produto e sua capacidade de responder aos problemas práticos identificados.

Logo, o *Flip Book* estrutura-se em seções temáticas que dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), e está ancorado nos referenciais teóricos de Freire (1996), Hooks (2017), Gomes (2017), Almeida (2019) e Silva (2000), que enfatizam a construção de uma educação crítica, emancipadora, antirracista e implicada com a equidade social. A construção do almanaque também é atravessada pela noção de quilombo como metáfora para a luta coletiva de resistência e pelo conceito de “trama” desenvolvido por Hartman (2022), que exibe os mecanismos históricos de dominação e subalternização da população negra.

Desse modo, o produto foi cuidadosamente desenvolvido para alinhar-se aos critérios estabelecidos pela CAPES (2019) para os mestrados profissionais. Ele se destaca por sua capacidade de articular pesquisa e prática, unindo o rigor acadêmico com a realidade e os desafios do dia a dia da sala de aula, garantindo que o conhecimento gerado seja diretamente

aplicável. Além disso, apresenta uma possibilidade real de aplicabilidade no contexto profissional da sala de aula, focando em oferecer soluções concretas e ferramentas práticas que podem ser integradas às práticas pedagógicas existentes. Ao pensar na amplitude de seu impacto, foi concebido para ser passível de replicação e disseminação em outras instituições de ensino, permitindo que seus benefícios se multipliquem em diferentes cenários educacionais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho emerge da nossa experiência como mulher negra professora, forjada nas realidades das periferias de Salvador. Ele expressa um compromisso inegociável com uma educação verdadeiramente libertadora e antirracista. Nossa trajetória profissional e vivências são testemunhos concretos dessa convicção.

Iniciamos nossa atuação na coordenação de projeto comunitários de educação em um terreiro de candomblé — espaço de resistência, memória e valorização da ancestralidade africana. Posteriormente, levamos a educação como instrumento de reflexão crítica sobre as estruturas sociais para dentro de uma penitenciária, ambiente marcado por violações e exclusões, porém onde a esperança e a possibilidade de transformação se fazem ainda mais urgentes.

Atualmente, desempenhamos nossa prática docente nas redes públicas de ensino de Salvador e Lauro de Freitas, reafirmando, a cada dia, a escola como um território de luta, de afirmação identitária e de construção de justiça social.

Todas essas experiências consolidaram em nós a certeza de que a escola, apesar de suas inerentes contradições e desafios, é um espaço potente de transformação social. É nela que a mudança se manifesta com mais clareza.

Consideramos uma imensa responsabilidade a missão de gerir uma sala de aula. Nesse ambiente desafiador, fazemos o possível para que cada criança seja reconhecida como um ser humano pleno, digno de respeito, com voz e vez. Mais do que transmitir conteúdo, nosso objetivo é fomentar um ambiente onde o pertencimento se torna a base para a construção de um aprendizado significativo e duradouro. É nesse sentido que a educação se revela não apenas como um direito, mas como uma ferramenta vital para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esta pesquisa busca investigar de que forma o planejamento do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade étnico-racial de estudantes negros, a diversidade cultural e promovam o enfrentamento do racismo estrutural, sob uma perspectiva antirracista.

Desse modo, a formação docente baseada na articulação entre ação-reflexão-ação revelou estar no cerne desta construção e é um caminho frutífero para a mudança nas práticas em sala de aula. A formação permanente, de acordo com Imbernón (2022) tem a função, dentre outras, de questionar ou legitimar o conhecimento que é posto em prática e, neste processo,

descobrir a teoria não apenas para segui-la fielmente, mas, para ordená-la, fundamentá-la revisá-la e combatê-la, se for preciso. Nesta perspectiva, seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Ao analisar a nossa formação, percebemos que, antes mesmo de discutirmos a aplicação de Leis que obrigam o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, mulheres negras, em seu fazer pedagógico na universidade, já trabalhavam inspirando futuras docentes como nós e muitas outras a enxergarem as escolas como espaços plurais.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva da metaformação, na qual as demandas do chão da escola delineiam os caminhos de busca por formação continuada, configurou-se como uma abordagem transformadora, que se manifestou em um enfoque prático e reflexivo sobre a formação profissional docente.

Trata-se de um ciclo valoroso no qual se realiza uma leitura crítica a partir da observação das práticas pedagógicas em sala de aula e das interações estabelecidas com os (as) estudantes, por meio da linguagem, da forma como são planejadas e pensadas as aulas, problematizando o que se faz, como se faz e quais os impactos dessas ações na vida das crianças e, consequentemente, na sociedade.

A partir dessa leitura crítica, são suscitadas reflexões sobre as possibilidades de intervenção, abrindo espaço para imaginar e planejar formas distintas de atuação docente, visando ao aprimoramento das estratégias e abordagens, sobretudo, no que se refere à construção da identidade étnico-racial.

Tais reflexões revelam lacunas e despertam questionamentos, impulsionando-nos à busca de novos saberes por meio da leitura de autoras e autores diversos, da participação em cursos de formações contínuas que contribuem para o enriquecimento das práticas docentes. De Imbernón (2022) afirma que a formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições.

Um aspecto importante a ser observado é que as redes de troca entre docentes contribuem para desenvolver o sentido da coletividade que envolve o processo educativo e formativo, contribuindo, para o professor ampliar habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação e, assim, proporcionar as competências capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometendo-se com

o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que gera processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve (Imbernón , 2022, p. 67).

Nesse processo formativo-investigativo contínuo, a colaboração entre educadoras e educadores revela-se essencial: ao compartilhar desafios e conquistas, constrói-se uma rede de apoio e de aprendizagem mútua, em que ideias são trocadas e soluções são elaboradas coletivamente. Esse movimento favorece a ressignificação das práticas e a criação de novas abordagens para os objetos do conhecimento, tornando-os mais próximos da realidade dos (as) estudantes.

Assim, práticas anteriormente cristalizadas são revistas, atualizadas e ressignificadas, passando a alinhar-se aos princípios de uma educação libertadora e antirracista. De modo que, no contexto dessa educação, a metaformação configura-se como uma ferramenta formativa de grande potência. Por meio dela, educadoras e educadores são convidados a identificar e desconstruir os vieses presentes em suas práticas, refletindo criticamente e reconhecendo os próprios preconceitos — muitos dos quais inconscientes — que podem impactar negativamente as interações com alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Esse processo reflexivo possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam ambientes de pertencimento, nos quais cada criança — em especial as crianças negras e indígenas — seja reconhecida, valorizada e efetivamente incluída no cotidiano escolar, contribuindo para o enfrentamento da invisibilidade e da exclusão. Nesse sentido, Gomes (2017) defende que a escola para ser democrática, inclusiva e antirracista precisa assumir o seu compromisso com a transformação das práticas pedagógicas e com a superação do racismo institucional que atravessa o cotidiano escolar.

Além disso, incentiva a elaboração de currículos mais inclusivo, por meio da ressignificação dessas práticas pedagógicas, da revisão crítica dos conteúdos ensinados e das metodologias utilizadas. Essa revisão inclui, na perspectiva da educação antirracista, o reconhecimento e a valorização das histórias, culturas e saberes de povos africanos e indígenas, contribuindo para a descolonização do currículo. Como ressalta Hooks (2017), "ensinar é um ato de resistência", e, nesse ato, torna-se essencial "ensinar para a transgressão" — ou seja, romper com os paradigmas opressores que sustentam as hierarquias de saber e poder.

Logo, ao potencializar o papel docente como mediador (a) ativo (a), a teorização da prática fomenta intervenções mais assertivas diante de situações de racismo, sejam elas veladas ou explícitas, promovendo a proteção dos (as) discentes e a educação de toda a comunidade escolar. Assim, comprehende-se a metaformação não apenas como um processo de

aperfeiçoamento técnico, mas como um movimento político-pedagógico de emancipação, comprometido com a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Inspirada pela instigante obra de Hartman (2022), “A trama para acabar com ela”, esta pesquisa buscou contribuir para a reflexão sobre a necessidade de desmontar as tramas do racismo, do colonialismo e do eurocentrismo que historicamente têm silenciado e invisibilizado as identidades negras. O título evocado ressoa os lamentos e as dores provocadas pelas intersecções das discriminações de gênero, raça e classe, ao mesmo tempo em que aponta para a urgência da construção de novas narrativas as quais sejam alicerçadas na luta coletiva, na valorização das vozes subalternizadas e na ocupação de espaços historicamente negados, promovendo, assim, uma sociedade mais justa, equânime e verdadeiramente democrática.

Nossa expectativa é que este estudo possa ir além do ambiente acadêmico, contribuindo, de alguma forma, para a desconstrução de estruturas históricas de segregação e silenciamento presentes em nosso sistema educacional. Almejamos colaborar para a construção de uma escola acolhedora, constituído como um espaço onde cada criança negra possa se ver, possa se reconhecer e florescer em sua singularidade, dignidade e beleza, livre das amarras do racismo estrutural.

Esta investigação não é apenas uma análise acadêmica; ela é um chamado urgente à ação. Acreditamos firmemente no poder transformador da educação como meio de superação das estruturas de segregação. Por este motivo, reafirmamos, neste espaço, nosso compromisso ético e político com uma educação transgressora, libertadora e antirracista, uma vez que, apesar de seus inúmeros desafios e contradições, a escola se consolida, cada vez mais, como local de grandes possibilidades.

Concluindo, esta dissertação não se encerra em si mesma: ela se soma a muitas outras vozes e práticas que, nas salas de aula e nas margens da academia, constroem uma educação comprometida com a justiça racial, a liberdade e a dignidade de todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares 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, 21(41), jan./jun., 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAHIA. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf> e <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/12/Diretrizes-curriculares-para-a-inclus%C3%A3o-da-Hist%C3%B3ria-e-Cultura.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BAHIA. **Educação em números**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> Acesso em: 07 fev. 2025.

BAHIA. **Nossa Rede**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BAHIA. **Referencial curricular municipal para os anos iniciais do ensino fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação (SMED), 2017.

BAHIA. **Gerência Regional de Educação**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/gerencia-regional-de-educacao/> Acesso em 07 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Michel Corci; ROSA, Cleci Teresinha Werner. A pesquisa e os produtos educacionais nos programas profissionais. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2 ed. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 127, n. 4, p. 279, 6 jan. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, ano 141, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

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

BRASIL. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. [Brasília, DF]: CAPES, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Regimento Geral do ProfHistória**. Rio de Janeiro: Conselho de Ensino para Graduandos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2021.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sônia Maria Lima. Entre o passado e a História: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 99-118, dez. 2013.

CARIE, Nayara Silva; LIMA, Carollina Carvalho Ramos; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de história**: entre prescrições e práticas. Recife: Universidade de Pernambuco, 2022. E-book (PDF).

CARVALHO, Jeferson Luís; GRAZZIOTIN, Luciane. Um almanaque de cidade como objeto de pesquisa da História da Cultura Escrita: Almanack da Parnahyba (1924-1982). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 179-195, jul./ago. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. **Feminismo negro e a política do empoderamento.** [S. l.]: [s. n.], [20--?]. 1 vídeo (aprox. 15 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3xOO50dr3bk&t=270s>. Acesso em: 27 abr. 2025.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

COSTA, Warley da. **Curriculo e produção da diferença:** “negro” e “não negro” na sala de aula de história. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRUZ, Ângela. A ciranda é branca. In: BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (org.). **Negras (in)confidências:** bullying não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2013.

DOURADO, Simone; RIBEIRO, Eduardo. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** 2 ed. Ponta Grossa: Atena , 2023.

DOURADO, Stella Moreira; MARTELETO, Regina Maria. Os almaniques e a circulação social dos objetos culturais: bibliografias, coleções, rastros de leitura. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, Edição Especial V Seminário Internacional A Arte da Bibliografia, p. 354-372, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A escola.** [S.l] : [s.n], 1989. Disponível em: <https://acervopaulofreire.org/handle/7891/90112>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/professora-sim-tia-nao.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias de livros do PNLD e em livros de história do Ensino Médio. In: BUENO, André; DURÃO, Gustavo; GARRIDO, Mírian (org.). **História da África: debates, temas e pesquisas para além da sala de aula**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens Edição Especial, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade**: democracia, direitos humanos e ações afirmativas. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONÇALVES, Alba Lúcia. A Pesquisa sobre a formação de Professores como metaformação. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus: EDITUS, 2017. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HARTMAN, Saidiya. A trama para acabar com ela. **Serrote: uma revista de ensaios, artes visuais, ideias e literatura**, São Paulo, n. 40, mar. 2022.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza [livro eletrônico]. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2022.

JESUS, Caroline; RIOS, Jane Adriana. Afroinfância: entre o cotidiano da escola e as redes sociais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 17, 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Da indissociabilidade como necessidade ao "interveniente estranho": sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. GT 12 – Currículo. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TEAnped2012-indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

MALERBA, Jurandir. **Almanaque do Brasil nos Tempos da Independência**. São Paulo: Ática, 2022.

MIRANDA, Amanaiara. A filha de D. Jacira. In: BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (org.). **Negras (in)confidências: bullying não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Quem é pessoa negra no Brasil?** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/quem-e-pessoa-negra-no-brasil> Acesso em: 31 jan.2025.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Campelo; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabenguele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAINELLI, Marlene Rosa. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n.4, p. 99-118, 2013.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, Corpo-dança Afroancestral e Tradição Oral na formação de Professoras e Professores, Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETIT, Sandra. Currículo pretagógico: experiências e epistemologias na formação de professores de quilombo. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: reflexões e experiências. Brasília: MEC/SECAD, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

SÁ, Edvaldo Batista de; SANTOS, Yuri Luciano; SILVA, Tatiana Dias. **Edição Censo Demográfico 2022**. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, fev. 2024. (Informe MIR - Monitoramento e Avaliação, n. 3).

SANO. Paulo Takeo. Pesquisa etnográfica: coprodução do conhecimento e pesquisa em ensino de ciências. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2 ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

SANTANA, Célia. Comemorar e resistir: possibilidades pedagógicas e os vinte anos da Lei 10.639/2003. **Palavras Abertas**, n. especial, jul. 2023. Dossiê 20 anos da Lei 10.639/03.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Infância e afrodescendente**: epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Maria Alice. Salvador-Roma Negra: cidade diaspórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – COPENE, 10., 2018, Uberlândia, MG. **Anais** [...]. Uberlândia, MG: UFU, 2018. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1530393388\\_ARQUIVO\\_Salvador-RomaNegra.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1530393388_ARQUIVO_Salvador-RomaNegra.pdf). Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

TUMA, M.; CAINELLI, M.; OLIVEIRA, S. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, set./dez. 2010.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Uma introdução às comunidades de prática**: uma breve visão geral do conceito e seus usos. [S. l.]: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 10 jun. 2025.

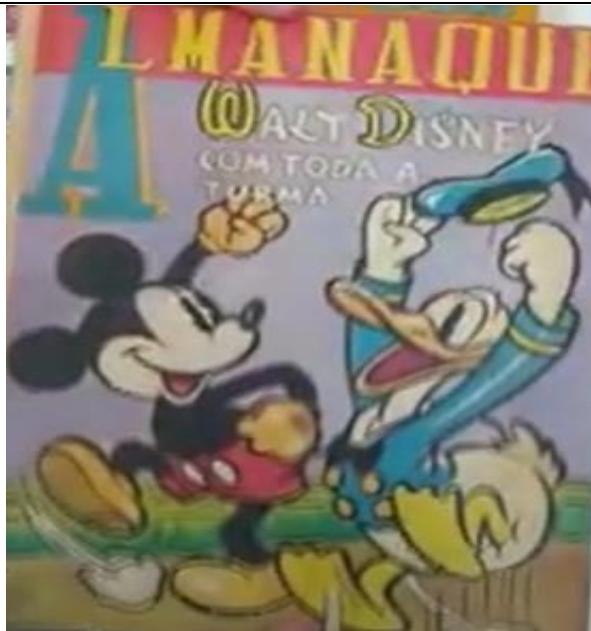
ZAVALA, Ana. **Ensinar História**: elementos para uma teoria prática da prática do ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

## APÊNDICE A – Endereço para acessar os Currículos Lattes das Docentes

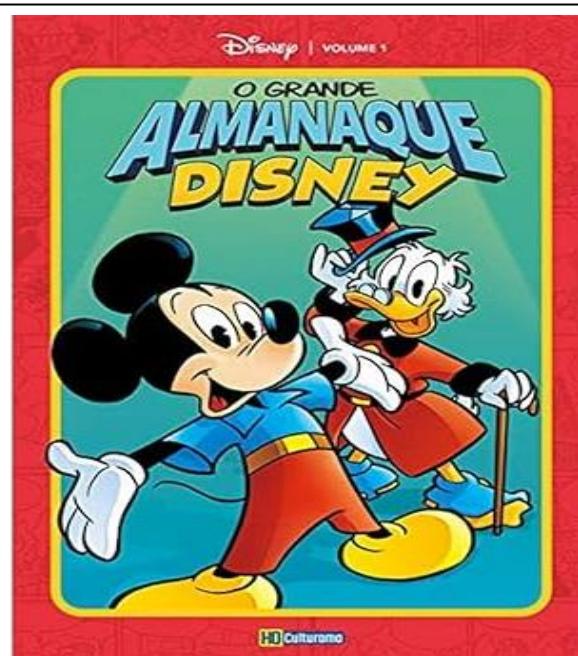
Nome	Endereço de acesso ao Currículo Lattes
Amanaiara Conceição de Santana Miranda	<a href="http://lattes.cnpq.br/9180689569716935">http://lattes.cnpq.br/9180689569716935</a>
Carla Liane Nascimento dos Santos	<a href="http://lattes.cnpq.br/8993601955059012">http://lattes.cnpq.br/8993601955059012</a>
Caroline Silva de Jesus	<a href="http://lattes.cnpq.br/8904821466318835">http://lattes.cnpq.br/8904821466318835</a>
Cristiane Santos de Melo	<a href="http://lattes.cnpq.br/6781962212434434">http://lattes.cnpq.br/6781962212434434</a>
Delcele Mascarenhas Queiroz	<a href="http://lattes.cnpq.br/7203999549710973">http://lattes.cnpq.br/7203999549710973</a>
Elisiane Lima da Silva	<a href="http://lattes.cnpq.br/3275878992456555">http://lattes.cnpq.br/3275878992456555</a>
Elizabete Conceição Santana	<a href="http://lattes.cnpq.br/2986085738856452">http://lattes.cnpq.br/2986085738856452</a>
Ladjane Alves Sousa	<a href="http://lattes.cnpq.br/3878533833067321 I/">http://lattes.cnpq.br/3878533833067321 I/</a>
Narcimária Correia do Patrocínio Luz	<a href="http://lattes.cnpq.br/7745245986028944">http://lattes.cnpq.br/7745245986028944</a>
Noêmia Verúcia Almeida Pereira	<a href="http://lattes.cnpq.br/2297633197475092">http://lattes.cnpq.br/2297633197475092</a>
Silvânia Gomes dos Santos	<a href="https://lattes.cnpq.br/3772950278085913">https://lattes.cnpq.br/3772950278085913</a>
Victoria Moreira da Paixão Ribeiro	<a href="https://lattes.cnpq.br/6051600202976637">https://lattes.cnpq.br/6051600202976637</a>

Fonte: Autoria própria, 2025

## APÊNDICE B – Modelos de Almanaque



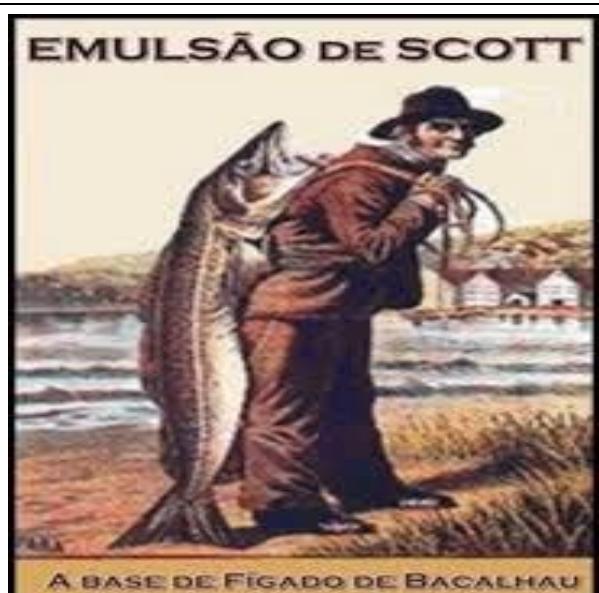
1º Almanaque da Disney em formato de livro infantil, lançado em 1941. FONTE: [https://www.youtube.com/watch?v=KQJ56XaXV\\_8&t=\\_45s](https://www.youtube.com/watch?v=KQJ56XaXV_8&t=_45s) Almanaque - Acesso em: 18 abr.2024.



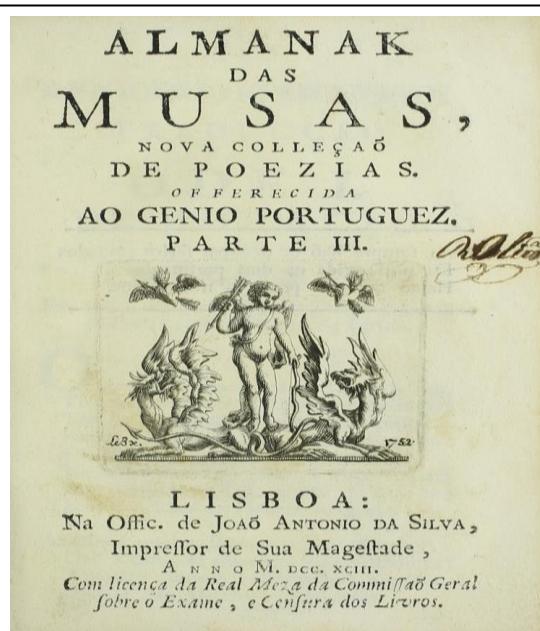
1ª Edição do Almanaque da Disney em HQ de dezembro de 1970. <https://leitura.com.br/o-grande-almanaque-disney-vol1-L071-7898637224479>  
Acesso em: 18 abr. 2024.



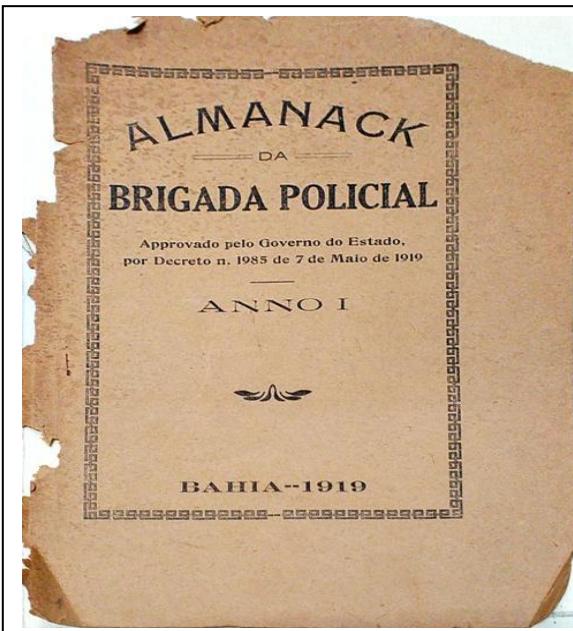
Almanaque de farmácia de 1960, divulgando medicamento.  
<https://www.livroseopiniao.com.br/2014/07/almanacos-de-farmacia-uma-epoca-que.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.



Outro exemplo na mesma linha dos Almanaque de farmácia 1970. Fonte: <https://virtualidades.blog/2021/04/16/sobre-antigos-medicamentos/>  
Acesso em: 27 abr. 2024.



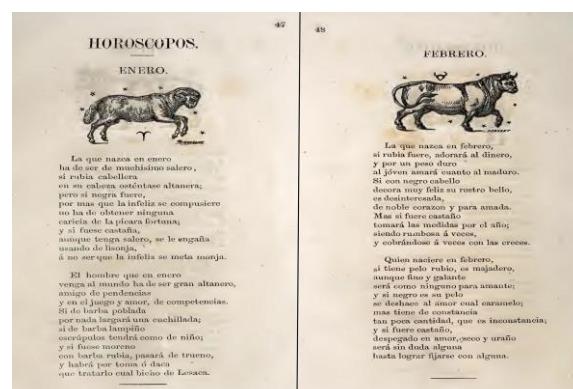
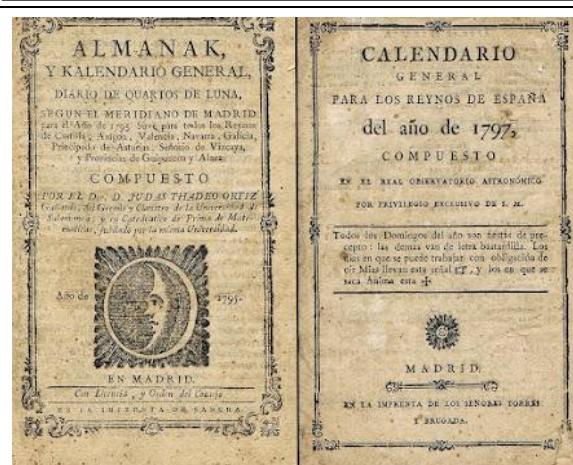
Almanaque das Musas, Lisboa, 1793. Fonte: <https://digital.bbm.usp.br/browse?type=subject&value=LITERATURA+PORTUGUESA>. Acesso em: 22 abr. 2024.



Almanaque da Brigada policial, 1919. Fonte: <https://acervo.ufrb.edu.br/?q=almanack&for=LIVRE>. Acesso em: 27 abr. 2024.



Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (Almanak Laemmert). 1844. (MALERBA, 2022, p. 08).



Almanaque espanholis de 1797 e 1859, com horóscopo e calendário.

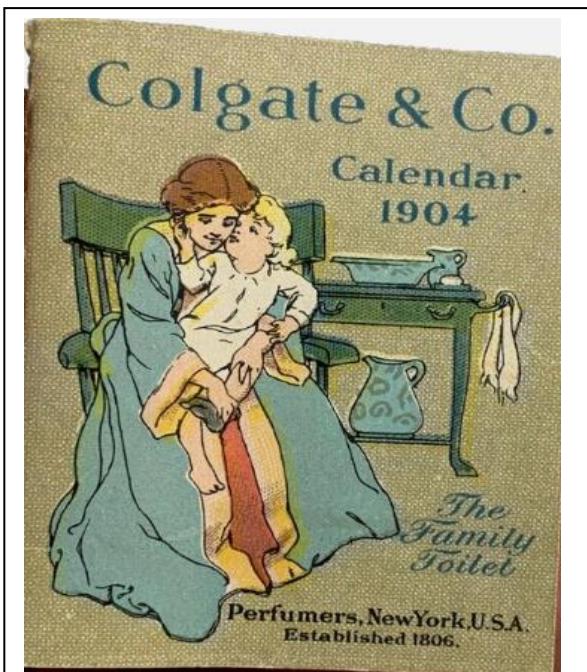
≡ MENU    f X

ENTRAR | ASSINE | BUSCAR

ATUALIDADES DÚVIDAS DE PORTUGUÊS GUIA DE PROFISSÕES DICAS DE ESTUDO ENEM REDAÇÃO

CONTINUA APÓS PUBLICIDADE

Guia do estudante Abril voltado para estudantes em fase de preparação para o ENEM. Exclusivo para assinantes. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/>. Acesso em: 22 abr.2024.



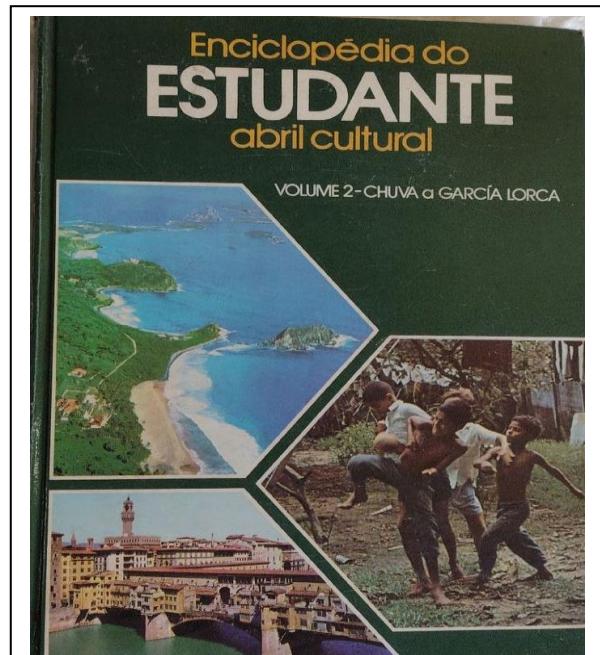
Calendário conhecido como Folhinha utilizado para apresentar uma marca de produto de higiene pessoal, de 1904. Fonte: <https://www.ebay.com/item/186363110994?itmmita=01HVSHDV4PW51FDY5ZMA388GCF&hash=item2b641b6652:g:UjkAAOSwMzhI-Ifr> Acesso em: 22 abr. 2024.



Folhinha utilizada para atrair consumidores para uma grande rede de lojas da época, 1973. Fonte: [http://brasilcolecoes.com.br/produto.php?Cod\\_Prod=7510](http://brasilcolecoes.com.br/produto.php?Cod_Prod=7510). Acesso em: 22 abr.2024.



Exemplos de diagramação e dos conteúdos dos almanaque de farmácia, na década de 1940. Fonte: <https://www.livroseopiniao.com.br/2014/07/almanaque-de-farmacia-uma-epoca-que.html?m=1> Acesso em: 22 abr.2024.



Fonte: <https://www.enjoei.com.br/p/enciclopedia-do-estudante-abril-cultural-volume-2-78883724?srsltid=AfmBOop8bKdgbx33E321BXtHIMR1rozrQMizGvZMt2rUefIcyh8-vB0W&vid=343bec7a-9b4d-4d77-b681-c96163d1e5c9>.

Acesso em: 22 abr.2024.

**APÊNDICE C – CÓDIGO QR E LINK PARA ACESSO À SOLUÇÃO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM**



Link de acesso: <https://heyzine.com/flip-book/7cea8ecd15.html>