



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOSEANE DE AZEVEDO CARDOZO DE SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMATIZANDO A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.**

Vitória da Conquista

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA/UESB

JOSEANE DE AZEVEDO CARDOZO DE SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMATIZANDO A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.
Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.
Orientação: Professor Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Vitória da Conquista

2025

S716e

Souza, Joseane de Azevedo Cardozo de.

Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: problematizando a educação antirracista / Joseane de Azevedo Cardozo de Souza, 2025.

131p:il (algumas color.)

Orientador (a): Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História
– ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 125 – 130

1. Ensino de história. 2. Educação antirracista. 3. Lei 10639/03. 4. Ensino Fundamental. I. I. Borges, Jorgeval Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. III. T.

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA/UESB

JOSEANE DE AZEVEDO CARDOZO DE SOUZA

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.
Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.
Orientação: Professor Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges (orientador)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

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

Profa. Dra. Grayce Mayre Bonfim Souza (avaliadora interna)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNEB)

Aprovada em 06 de novembro de 2025

Dedico este trabalho aos meus filhos Wallace e Rian, por exercerem, na minha vida, a função de dar sentido a minha existência, persistência e resiliência no meu mais importante ato político, ser mãe. A Minha mãe, pelo incentivo à obrigação da busca do conhecimento desde a infância e também aos meus alunos, por serem luz na minha estrada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus e a todas as manifestações de fé acerca da essência de acreditar na força, na coragem, na superação, na certeza que há algo muito maior que me rege, guarda, protege, ilumina em todos momentos vividos durante o processo de conquista deste tão sonhado e almejado título. Celebro a vitória, pois reconheço em mim a força de vontade, a superação e a convicção de que as providências divinas me direcionaram para superar os obstáculos que viriam posteriormente, mas que serviram como suporte para chegar ao degrau final, a conclusão do trabalho.

Agradeço a minha família pela vibração e compreensão dos momentos ausentes, nos pequenos e grandes gestos em que demonstraram o apoio necessário para enfrentar as adversidades que vivemos neste período. A minha mãe, por ter sido minha base de sustentação; ao meu esposo Renato, por seu companheirismo incondicional em todos os instantes; aos meus filhos, por estarem presentes e serem minha mola propulsora de superação; a minha irmã, pelo apoio e acolhimento nas idas e vindas de Vitória da Conquista para as aulas na UESB. Minha gratidão a todos, porque sem vocês nada seria possível.

Para chegar a esse momento, muitos me acolheram e me incentivaram. Gostaria de agradecer a todos os professores que contribuíram para meu progresso enquanto discente deste importante programa de pós graduação, pelo seu diferencial que me permitiu rever minhas certezas acerca da educação, daquilo que eu desejo, que busco promover enquanto docente no chão de minha sala de aula. Hoje me sinto mais empenhada e informada para seguir ampliando minhas perspectivas do fazer docente a que me proponho.

Em especial, sou muito grata à Profa. Dra. Rita, minha primeira orientadora, que me acolheu e plantou a sementinha da esperança de um bom trabalho; ao meu querido orientador Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges, que aceitou o desafio e deu continuidade a orientação da dissertação, sempre acolhedor, sensível, ouvidos atentos e dicas assertivas as quais me permitiram construir o estudo com tranquilidade. Estendo meus agradecimentos à Profa. Dra. Cristiana Lyrio (UNEB) juntamente com a Profa. Dra. Grayce Mayre que, com altruísmo, colaboraram bastante para minha permanência no programa. Sou grata à querida Profa. Dra. Ana Cristina Lago (UNEB), sempre muito atenciosa e acessível, ajudou e me tranquilizou; um presente seu apoio. Muito obrigada a todos!

Às professoras que fazem parte da composição da banca de defesa, por toda contribuição desde a qualificação.

Aos amigos, colegas, conhecidos, que sempre me incentivaram, de alguma forma, e vibraram com cada vitória ao longo desse período. Obrigada pelo apoio, pelas palavras e gestos de carinho.

Aos meus alunos, que foram motivo de inquietação, que intensificaram em mim o desejo de buscar conhecimento para melhor atendê-los na esperança viva de ser agente atuante e multiplicador de uma educação transformadora que ultrapasse os muros escolares e possa fazer sentido nas nossas vidas.

RESUMO

SOUZA, Joseane de Azevedo Cardozo de. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental: problematizando a educação antirracista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

Esta dissertação analisa a importância do ensino de História no Ensino Fundamental I como importante elemento para educação antirracista, tomando como base a realidade local, uma escola localizada na periferia urbana de Salvador, buscando compreender como os documentos normativos em consonância com documentos municipais orientam a prática pedagógica nesse contexto. A pesquisa parte do reconhecimento do Ensino de História a partir de uma reestruturação da carga horária dos pedagogos que atuam com componente curricular específico e têm uma formação generalista, a importância deste componente para formação da identidade, da consciência crítica e da cidadania das crianças, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidade social. A pesquisa fundamenta-se na análise dos documentos normativos da educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 as quais tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica. Tais legislações representam marcos legais fundamentais para a implementação de uma educação comprometida com a justiça social, o respeito à diversidade e a superação do racismo no ambiente escolar. Os resultados indicam que, embora os documentos oficiais valorizem o ensino de História desde os primeiros anos escolares, na prática, há desafios significativos de um currículo que dialogue com a realidade local dos estudantes. Na escola observada, localizada em uma comunidade periférica, percebeu-se que o ensino de História pode funcionar como instrumento de valorização da cultura local, de combate ao preconceito e de promoção da autoestima dos alunos. No entanto, a efetivação desses objetivos depende de ações pedagógicas em implantação que reverberem a educação antirracista em todos os âmbitos escolares e demais componentes curriculares. O estudo propõe ações efetivas na escola como projetos e oficinas com os professores, conforme pode-se verificar no link a seguir: <https://heyzine.com/flip-book/0131c5f2ae.html>. Conclui-se que o ensino de História no Fundamental I, sobretudo em contextos periféricos, deve ser fortalecido como uma prática educativa transformadora, capaz de promover inclusão, respeito à diversidade e participação cidadã desde a infância.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Antirracista. Lei 10639/03. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

SOUZA, Joseane de Azevedo Cardozo de. **Teaching African and Afro-Brazilian history and culture in the early years of elementary school: problematizing anti-racist education.** Dissertation (Professional Master's in History Teaching) - Southwest Bahia State University, Vitória da Conquista, 2025.

This dissertation analyzes the importance of teaching History in Elementary School I as an important element for anti-racist education, taking as a basis the local reality, a school located in the urban periphery of Salvador, seeking to understand how normative documents in line with municipal documents guide pedagogical practice in this context. The research starts from the recognition of History Teaching from a restructuring of the workload of pedagogues who work with a specific curricular component having a generalist training, the importance of this component for the formation of identity, critical consciousness, and citizenship of children, especially in regions marked by social vulnerability. The research is based on an analysis of basic education regulatory documents such as the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), the National Curricular Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), and Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which make the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture mandatory at all stages of basic education. These laws represent fundamental legal frameworks for the implementation of an education committed to social justice, respect for diversity, and overcoming racism in the school environment. The results indicate that, although official documents emphasize the importance of history teaching from the earliest years of school, in practice, there are significant challenges to creating a curriculum that engages with students' local realities. In the observed school, located in a peripheral community, it was found that history teaching can function as a tool for valuing local culture, combating prejudice, and promoting student self-esteem. However, achieving these objectives depends on implementing pedagogical initiatives that reflect anti-racist education across all school settings and other curricular components. The study proposes effective school-based initiatives through projects and workshops with teachers, as can be seen in the following link: <https://heyzine.com/flip-book/0131c5f2ae.html>. It concludes that history teaching in elementary school, especially in peripheral contexts, must be strengthened as a transformative educational practice capable of promoting inclusion, respect for diversity, and civic participation from childhood.

Keywords: History Teaching. Anti-Racist Education. Law 10639/03. Elementary Education I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do documento distribuído em 2005	866
Figura 2: Frente da scola	102
Figura 3: Entorno da escola	102
Figura 4: Entrada da escola	102
Figura 5: Área externa da escola.....	102
Figura 6: Corredor da escola	102
Figura 7: Corredor da escola	102
Figura 8: Mapa de Gerências Regionais da Rede Municipal de Educação de Salvador.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas de aprendizagem esperadas para o 1º ano	91
Quadro 2- Metas de aprendizagem esperadas para o 2º ano	91
Quadro 3 - Metas de aprendizagem esperadas para o 3º ano	92
Quadro 4 - Metas de aprendizagens esperadas para o 4º ano.....	92
Quadro 5 - Metas de aprendizagens esperadas para o 5º ano.....	92
Quadro 6 - Distribuição da jornada de trabalho do professor municipal de Salvador.....	944
Quadro 7 - Distribuição de tempo da matriz curricular da base comum para 1 º ao 5º ano...	944

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gerências Regionais da Rede Municipal de Educação de Salvador.....	1088
Tabela 2: Evasão escolar na EJA, considerando o fator racial.....	1099
Tabela 3: Alunos matriculados, em 2024, na EMAA	11010

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Declaração de cor dos discentes matriculados em 2025.....	107
--	-----

LISTA DE SIGLAS

- APLB- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CEAO- Centro de Estudos Afro-Orientais
- CEAFRO- Comissão Permanente de Estudos Afrobrasileiros
- Cf.- Conferir
- CF- Constituição Federal
- CMEI'S- Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CONDER- Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- EMAA- Escola Municipal Arte e Alegria
- GRE- Gerência Regional Educacional
- NUPER- Núcleo de Políticas Educacionais para as Relações Étnico Raciais
- P2- Pedagogo 2
- PCD- Pessoa com deficiência
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE- Plano Nacional de Educação
- RCMAIEF- Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- SMED- Secretaria Municipal de Educação
- UE- Unidade de Ensino
- UFBA- Universidade Federal da Bahia
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.UM OLHAR CONCEITUAL SOBRE O RACISMO E ALGUNS DOS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	28
1.1. RACISMO EM UMA PERSPECTIVA DE CONCEITOS INTERDISCIPLINARES PARA A DESMISTIFICAÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA.....	28
1.2. IMPACTOS DO RACISMO NO BRASIL QUE REVERBERAM NA ESCOLA.....	38
1.3. A POSTURA ANTIRRACISTA NA ESCOLA E NA VIDA	42
1.4. O ANTIRRACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA.....	44
2 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA NO FUNDAMENTAL I	49
2.1. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DA NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA: UM HISTÓRICO DE LUTAS.....	50
2.2. LEI DE DIRETRIZES E BASES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS..	61
2.3. DISPOSIÇÕES DA LEI 10639/03 E DOCUMENTOS NORTEADORES	67
2.4. ALTERAÇÃO DA LEI 10639/03 PARA 11645/08.....	74
2.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	75
3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A NORMATIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	83
3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS MUNICIPAIS DESDE A PROMULGAÇÃO DA LEI	84
3.2. DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL E AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
3.3 NOSSA REDE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	90
3.3.1. A Estruturação do Trabalho Docente em História e Geografia: Professor P2 – Segundo Regente	93
3.4. ENSINO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	95
3.5. HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO E RESISTÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ARTE E ALEGRIA: A ESCOLA NO SEU CONTEXTO	99

3.5.1. Panorama identitário do território onde está localizada a EMAA	107
3.6 PROPOSTA MEDIADORA DE APRENDIZAGEM: OFICINAS PARA APOIO DE UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA	111
3.6.1 Oficinas para o Ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em consonância com os dispositivos da Lei 11.645/08.....	113
3.6.2 A educação antirracista na construção das noções de identidade, tempo e espaço nos anos iniciais	115
3.6.3 Educação antirracista e aprendizagem significativa no ensino da História do Brasil e da Bahia	118
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE – CÓDIGO QR E LINK PARA ACESSO À SOLUÇÃO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM.....	131

INTRODUÇÃO

A escola tem uma função essencial para a formação dos cidadãos e, quando nos dirigimos à educação no ensino fundamental, nos anos iniciais, enfatizamos a relevância de uma base para construir e desenvolver conhecimento acadêmico, social e pessoal da criança, focando na alfabetização, na evolução do pensamento crítico e na formação de valores como respeito e cidadania. Essa fase a prepara para os próximos desafios educacionais, além de estimular o prazer pelo aprendizado, a curiosidade e a criatividade, cruciais para o seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva de formação integral do educando, não podemos consolidá-la sem um currículo “vivo” que permita o questionamento e a curiosidade da criança, dando subsídio à ampliação de um currículo que se estabelece para além das demandas de sala de aula. Neste sentido, salientamos a necessidade de que os conteúdos e ações pedagógicas precisam ser efetivas para a formação do indivíduo.

Minha trajetória como professora está intrinsecamente ligada a meu lugar de fala como mulher, como mulher preta, como mulher preta mãe, como mulher preta mãe e professora, todas essas denominações me formam e me compõem. O questionamento introspectivo que me incomodou em muitos momentos na infância e na adolescência, ainda sem a devida formação racial, mais o repertório que já trazia nas minhas vivências ecoaram em minha incessante busca por conhecimento, pois é o que me move, a investigação de elementos sociais, os sentimentos de impotência perante algumas estruturas.

Isso tudo me impulsionou quando me vi na posição docente, com “super poder” de me empoderar e também empoderar, em postura diante da vida, do conhecimento e das oportunidades, os estudantes que me motivam.

Enquanto mulher me vejo na subjetividade do gênero a que me denotam enquanto ser social em um país que carrega fortemente o machismo como um importante elemento social que dita regras e que vem de uma luta cansativa, porém necessária das mulheres por reconhecimento de sua existência, de seus direitos, diante de décadas de um tratamento inferiorizado, o qual as diminui em suas competências e possibilidades.

Esse é um traço mundial e o Brasil é signatário, entretanto, é preciso reconhecer o esforço das políticas públicas as quais vêm mudando e permitindo-lhes conquistar lugares de destaque, visto que lugar de mulher é onde ela quiser. Necessitamos lidar com essa pauta já nas séries iniciais.

Para Hooks (2015), a luta feminista só pode ser transformadora se considerar as múltiplas opressões que atravessam a experiência de ser mulher, como raça, classe e gênero, realidade a que as mulheres periféricas estão submetidas, perpassando diretamente pela educação.

Davis (2016) ressalta que a condição feminina é atravessada por desigualdades estruturais, sendo impossível compreender o ser mulher sem considerar a interseção com o racismo e a exploração econômica.

No pensamento de Simone de Beauvoir (1980), a condição feminina não é determinada biologicamente, mas socialmente construída, de modo que a mulher se torna o que é a partir das relações históricas e culturais que lhe são impostas.

O fator ser mulher negra traz mais elementos sociais que estão intrinsicamente ligados à minha formação acadêmica e à minha atuação na sala de aula. Segundo Ribeiro (2017), refletir sobre o lugar da mulher na sociedade brasileira exige considerar as desigualdades históricas que relegaram as mulheres negras a uma posição de invisibilidade e subalternidade.

Apesar de ser uma profissão onde sua maioria é de mulheres, especialmente o fato de ser pedagoga atuando nas séries iniciais, coloca-me, mais uma vez, estatisticamente, como maioria na minha especialidade. Assim, é possível diretamente ligar esses pontos ao fato de ser mãe e ter uma profissão que historicamente possui a questão de maternar, subliminarmente, como complemento da função.

Hoje já conquistamos a consciência de que a profissão não é uma extensão dos zelos maternos, ainda que tenhamos o cuidado com nossos alunos e nos sejam atribuídas responsabilidades que precisam ser revistas e profissionalizadas, para que a professora exerça tão somente a sua função de planejar e ministrar aulas, mediar o conhecimento, orientar e avaliar a aprendizagem dos discentes, adaptar métodos de ensino às necessidades individuais e coletivas, bem como participar ativamente no processo educacional da escola e da comunidade.

Além da função pedagógica, o docente também atua na formação humana e social dos estudantes, desenvolvendo habilidades como curiosidade, autoconfiança e senso crítico, colaborando com as famílias e com a comunidade.

Ensinar é um ato performático. E isso dá à sala de aula seu caráter único. Independentemente de quão bem preparado ou quão envolvido esteja o professor, a mágica do ensino pode se perder se o espírito não estiver presente (Hooks, 2017, p. 15).

Ao atuar na formação humana dos indivíduos é que a função se amplia. Nessa relação professor x aluno, percebi-me envolvida diretamente com a formação de uma consciência crítica dos estudantes. Ao me ver naqueles olhinhos aguçados para compreender o mundo que os rodeia, os questionamentos acerca de situações tão simples no universo infantil e que os adultos, o sistema, os interesses políticos, econômicos e sociais, que estão acima do bem-estar deles, tornam complexos. Ao perceber que, na minha sala de aula, no contato com meus alunos enquanto professora, posso simplificar as suas percepções de mundo, ministrando aulas que tenham relevância e significado para o seu cotidiano.

Ao mesmo tempo, as insurgências da atuação docente me remetem a minha essência humana e me instigam na busca por fazer da prática extensão das minhas inquietações. Ao me deparar com tantas questões sociais que influenciam o comportamento dos alunos quando se posicionam como seres sociais no mundo, às suas perspectivas para vida, as suas vivências que moldam suas atitudes atuais e expectativas futuras, algo me incomodou, de modo que se tornou meu objeto de pesquisa.

O professor que se engaja em uma pedagogia crítica não deve se preocupar apenas em transmitir informações, mas em criar as condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos do processo educativo (Hooks, 2017, p. 21).

A leitura de Hooks (2017) acerca das possibilidades transgressoras do professor dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1987, p. 34), especialmente no que se refere à compreensão da educação como prática de liberdade, segundo o qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, sinalizando que o processo educativo deve ter sua base dialógica e emancipatória.

Seguindo a mesma linha de análise, Hooks (2017, p. 23) justifica que “o ato de ensinar pode ser uma forma de resistência à dominação”, reconhecendo a sala de aula como espaço de luta contra opressões de classe, gênero e raça.

Ao aproximar essas perspectivas, compreendemos que uma prática docente que vise a mediar o desenvolvimento da criticidade e antirracista não se limita ao combate ao preconceito, mas implica transformar a própria estrutura das relações pedagógicas, valorizando os saberes dos estudantes e rompendo com a lógica hierárquica e excludente da educação tradicional.

Portanto, aproximar Hooks e Freire significa compreender a docência como prática ética e política, comprometida não apenas com o conhecimento científico, porém com a valorização das identidades silenciadas pela colonialidade.

A minha perspectiva quanto ao objeto de pesquisa se faz presente ao compreender que todo esse contexto perpassa a vida e a educação em que eles estão inseridos. Tais contextos podem ser trabalhados já nos anos iniciais, desde que a linguagem seja adequada para realidade educacional, considerando os aspectos específicos de cada comunidade.

Enquanto Freire (1987) insiste no diálogo como caminho para a emancipação, Hooks (2017) aponta a necessidade de reconhecer as múltiplas opressões que atravessam o ser mulher, o ser negro e o ser periférico. Essa articulação permite pensar uma educação crítica que, ao mesmo tempo, promove conscientização e justiça social, configurando-se como prática antirracista fundamental para a democratização do ensino.

Atuando em uma escola periférica de Salvador, que atende um público majoritariamente negro, algo me incomodou ao perceber o quanto o contexto social próximo daqueles indivíduos não se estendia para a consciência identitária.

Sempre tive uma relação com a disciplina História, como era chamado no meu tempo de estudante na educação básica, gostava das aulas, das relações do passado, de conhecer o que veio antes do tempo presente. Depois na faculdade, deparei-me com disciplinas que tratavam da História da educação e, assim, fui construindo uma relação próxima.

Ao iniciar minha experiência docente como pedagoga que leciona de forma generalista, notei que os conteúdos de História poderiam ser ampliados e daí busquei outros elementos para as aulas, dentro das especificidades de cada turma. Ao longo do tempo, tive a experiência de atuar como P2 na rede de Salvador, que é o pedagogo que leciona História e Geografia em 3 ou 4 turmas diferentes. Logo, senti que precisava ampliar meus conhecimentos e, em uma segunda graduação, escolhi História.

Ao adentrar no programa de Mestrado, comecei a compreender a minha inquietação e a necessidade de aprimoramento para lidar, de forma assertiva, com as possibilidades do ensino de História, paralelo as intervenções a partir da educação antirracista que perpassa por esse viés, trazendo com efetividade o que diz a Lei 10639/03, atualmente alterada para a Lei 11675/08.

Ao constatar, na minha sala, as ofensas racistas que eram proferidas por pares, crianças pretas praticando racismo com outras crianças também pretas, ali observei a estrutura racista ditando comportamentos com atitudes vexatórias, causando angústias neles e em mim enquanto professora.

Muitas vezes, não me senti confortável ao conciliar conflitos entre alunos, onde por vezes, a vítima, também em outros momentos, era o causador de dores. Entendi que a escola precisava ter um papel formador e, atuando como P2, lecionando com componente de História,

vi uma possibilidade de trazer as questões para serem trabalhadas dentro do conteúdo e das metas de aprendizagens para o ensino de História.

Ribeiro (2017) argumenta que professores antirracistas precisam reconhecer as desigualdades raciais presentes na sociedade e nas escolas, criando estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e valorizem a diversidade cultural.

Na perspectiva de compreender o fenômeno do racismo e seus impactos na formação do educando, meu objeto de estudo é a Educação Antirracista no Ensino fundamental I, tendo como foco o ensino de História para fortalecer as relações de identidade e reparação histórica, a partir da história que foi apagada, silenciada, enfatizando às lutas e às contribuições dos africanos para a formação deste país.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa deriva da minha experiência enquanto docente do Ensino Fundamental I em uma escola pública da capital baiana. Essa experiência me mostrou que existe uma lacuna entre o que diz a lei e as vivências no cotidiano de sala de aula. A superação desse problema requer a reflexão sobre os conceitos de aprendizagem histórica e o engajamento nos parâmetros da educação antirracista.

Ensino de História orientado pelo olhar eurocêntrico. A historiografia tradicional ainda negava e buscava apagar toda reflexão sobre a presença dos escravizados na formação do Brasil, nos distintos contextos históricos. Resultava daí um conhecimento distorcido sobre aquilo que poderia me representar: as referências ao meu povo, à minha ancestralidade.

Isso me inquietava e incomodava, uma vez que essa história não abordava, de forma coerente, as origens da desigualdade social/étnica e o processo de exclusão das pessoas que pareciam comigo em uma perspectiva fenotípica. Assim, compreendi, com base em pesquisas, que o fenótipo tem efeitos no racismo em relação aos padrões de vida em sociedade.

Desde a publicação da Lei 10.639/03, passou a prevalecer, em documentos normativos de abrangência nacional, que os estudos sobre a história e cultura Afro-Brasileira e Africana se insere como componente fundamental do processo de luta pela superação do racismo e da desigualdade.

A referida lei e as normas dela derivadas indicavam a necessidade de implantação de ações pedagógicas capazes de impulsionar grandes mudanças na escola e na sociedade e de estimular as crianças a compreenderem e reconhecerem suas origens.

Quando adentram o ambiente escolar, muitas crianças utilizam a estratégia de se esconder, de silenciar, de negar a si próprias e aos seus, uma vez que, em muitos relatos, não se veem acolhidas, representadas em suas características e ou diferenças naquele espaço.

Cavalleiro (1998) discutiu isso, em sua dissertação de mestrado, ao abordar os mecanismos através dos quais as relações étnico-raciais são delineadas, desde muito cedo, no ambiente da escola.

A vivência cotidiana com indivíduos de quatro a seis anos evidencia que, já nessa faixa etária, crianças negras podem manifestar uma identidade marcada por percepções negativas em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Em contrapartida, crianças brancas tendem a expressar sentimentos de superioridade, assumindo, em diversas situações, atitudes preconceituosas e discriminatórias, como ofensas e xingamentos direcionados às crianças negras, associando à cor da pele significados depreciativos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o papel do Ensino de História a partir de um viés formativo da aprendizagem histórica, de modo a viabilizar a construção de uma educação antirracista no Ensino Fundamental I. Parte-se do entendimento de que o ensino dessa área do conhecimento ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como espaço privilegiado de formação crítica, identitária e cidadã.

Como desdobramento desse propósito central, foram estabelecidos objetivos específicos que estruturam o percurso investigativo. Inicialmente, buscamos analisar os planos de ensino da rede municipal de Salvador à luz da Lei 10.639/03, examinando em que medida tais documentos incorporam as diretrizes legais voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em seguida, pretendemos aprofundar o estudo dos debates sobre racismo e antirracismo no Ensino de História no contexto do Ensino Fundamental I, compreendendo os desafios teóricos e pedagógicos que permeiam essa discussão e suas implicações para a prática docente.

Outro objetivo consiste em demonstrar como os planos de ensino, quando articulados à prática pedagógica, desempenham papel fundamental na formação da criança sob a perspectiva da educação antirracista, evidenciando a importância do planejamento consciente e comprometido com a equidade racial.

A fundamentação teórica desta investigação apoia-se em autores e autoras cujas produções são centrais para a compreensão crítica das relações raciais e para a construção de uma educação antirracista comprometida com a transformação social. O diálogo com esses referenciais possibilitou a consolidação de um arcabouço teórico consistente, capaz de sustentar a análise das práticas pedagógicas e dos documentos normativos à luz de uma perspectiva histórica, política e emancipatória.

As reflexões de Fanon (2008) contribuíram para compreender os impactos subjetivos do racismo e os processos de internalização da inferiorização racial, especialmente no que se refere à formação identitária de crianças negras em contextos marcados pela colonialidade. Sua análise sobre os efeitos psicológicos do colonialismo e da desumanização racial oferece subsídios fundamentais para problematizar as dinâmicas presentes no ambiente escolar.

No contexto brasileiro, as contribuições de Carneiro (2003) e Bento (2022) foram essenciais para a compreensão do racismo estrutural e institucional, evidenciando como as desigualdades raciais se reproduzem nos espaços educacionais. Seus estudos iluminam a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que enfrentem a branquitude como lugar de privilégio e promovam equidade racial.

As obras de Kilomba (2019) e Bento (2022), entre outros autores, ampliam esse debate ao abordarem as dimensões da memória, do silenciamento e da narrativa, elementos fundamentais para repensar o currículo escolar e valorizar epistemologias negras historicamente marginalizadas. Suas perspectivas contribuem para tensionar o lugar de fala, a produção do conhecimento e as relações de poder presentes na educação.

No campo pedagógico, as concepções de educação libertadora propostas por Freire (1987) fundamentam a compreensão da escola como espaço de conscientização crítica e transformação social. A pedagogia freireana orienta a prática docente para além da transmissão de conteúdos, enfatizando o diálogo, a problematização e o compromisso ético com a justiça social — princípios indispensáveis à educação antirracista.

As contribuições de Munanga (2004) oferecem base conceitual para a discussão sobre identidade, raça e racismo no Brasil, possibilitando a análise das construções históricas que sustentam a desigualdade racial. No âmbito das políticas educacionais, destaca-se a importância de Silva (2001), cuja atuação foi decisiva na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, consolidando avanços legais na implementação da educação antirracista.

Por fim, as reflexões de Carine (2023) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras e com a construção de currículos que rompam com a lógica eurocêntrica. Sua produção dialoga diretamente com a formação docente e com a urgência de práticas educativas que afirmem a diversidade e combatam o racismo desde a infância.

Dessa forma, o uso dessa bibliografia não se restringe a uma revisão teórica, contudo constitui elemento estruturante da pesquisa, orientando a definição das categorias analíticas, a

leitura crítica dos documentos e a proposição de estratégias pedagógicas alinhadas à promoção de uma educação antirracista, democrática e socialmente comprometida.

Além disso, propomos elaborar uma oficina de Apoio Pedagógico para o Ensino de História no Ensino Fundamental I, com a finalidade de criar um espaço formativo e colaborativo para pedagogos e pedagogas que atuam na área, fortalecendo práticas alinhadas à educação antirracista.

Finalmente, buscamos promover a troca de experiências entre docentes, a partir do compartilhamento de ações pedagógicas e materiais utilizados no Ensino de História, de modo a contribuir para um aprendizado significativo, crítico e socialmente implicado no Ensino Fundamental I.

O estudo realizado caracteriza-se como qualitativa aplicada, de base bibliográfica e documental, orientada pela necessidade de fundamentar teoricamente e analisar criticamente os documentos que estruturam o Ensino de História na perspectiva da educação antirracista. Tal abordagem permitiu compreender não apenas o conteúdo normativo, mas também os sentidos, intencionalidades e implicações pedagógicas presentes nos documentos examinados.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos, inicialmente, o levantamento de fontes documentais e bibliográficas, seguido da elaboração do Estado da Arte sobre o tema, por meio de revisão de literatura voltada aos debates sobre racismo, antirracismo e aprendizagem histórica no Ensino Fundamental I. A partir desse mapeamento, procedemos à síntese do sistema teórico-conceitual que fundamentou a definição das categorias analíticas utilizadas na interpretação dos dados.

Em seguida, realizamos a delimitação e apresentação das fontes documentais, compostas por normativas legais em âmbito nacional e municipal, com destaque para a Lei 10.639/2003 ampliada pela Lei 11.645/08.

Como instrumentos e estratégias de coleta de dados, foram utilizados documentos normativos e materiais pedagógicos considerando a prática docente como dimensão indissociável da análise documental. Os dados produzidos a partir dessas fontes constituíram a base para a etapa analítica.

O tratamento dos dados seguiu os seguintes caminhos metodológicos: (a) realização de pré-análise, com organização e sistematização do material coletado; (b) categorização dos achados presentes nos planos de curso e nos documentos normativos; (c) análise das fontes à luz da bibliografia técnica e das categorias conceituais definidas; identificação de lacunas, potencialidades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Os resultados obtidos foram interpretados considerando o contexto social e demográfico do município de Salvador, reconhecida como a cidade mais negra fora do continente africano, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principal órgão oficial de produção de dados e informações do país. Tal contextualização revelou-se elemento central para compreender a relevância e urgência da implementação efetiva da educação antirracista no Ensino de História.

Desse modo, a análise permitiu destacar e propor abordagens e instrumentos de mediação da aprendizagem capazes de favorecer a promoção da educação antirracista, em consonância com os princípios estabelecidos pela legislação vigente, especialmente a Lei 10.639/2003, reafirmando o compromisso da pesquisa com a transformação das práticas pedagógicas e com a formação crítica dos estudantes no Ensino Fundamental I.

Na cidade mais preta fora da África, é imprescindível fazer uma análise criteriosa sobre o que tem sido feito nas escolas desde a publicação da lei, sobre o que é possível fazer e sobre como os planos de ensino podem ser revistos, com o intuito não apenas de atender às orientações curriculares, mas de promover ações pedagógicas associados aos princípios da educação antirracista.

Presumimos que os conteúdos elencados nos planos de ensino não devem ser apenas ensinados, no entanto vir associados a conceitos e questões capazes de despertar o interesse dos estudantes por narrativas que contam a história a partir de diferentes prismas, favorecendo a consciência histórica em sua função de conhecimento e criticidade.

A investigação justifica-se, enfim, pela necessidade de elucidar pontos fortes e lacunas na consecução dos objetivos implícitos na publicação da Lei 10.639/2003. Encontra-se amparada, pois, em pesquisas acadêmicas já desenvolvidas e vislumbra contribuir para que a atuação, na educação brasileira, abrace a proposta de uma educação étnico-racial que incorpore o respeito e a valorização pelos povos de origem africana, compondo a aprendizagem histórica e ampliando a perspectiva para as discussões acerca das relações étnicos raciais na séries iniciais que são de responsabilidade das redes municipais, considerando tanto as especificidades regionais que envolvem as escolas, quanto as suas localizações e clientela.

O trabalho divide-se em três sessões. A primeira tem por objetivo discutir acerca do racismo e do antirracismo, com foco na importância do ensino de História nos anos iniciais da educação básica, seção intitulada: **Um Olhar conceitual sobre o racismo e alguns dos seus impactos**. Nela, apresentamos uma revisão de literatura, cuja finalidade é conceituar o racismo e o antirracismo na sociedade, reverberado na educação, tendo a escola como ambiente formador.

Ademais, os efeitos do racismo e a importância da antirracismo para compreender os impactos no indivíduo e na sua trajetória, subdividida em quatro tópicos que visam fundamentar a construção social a qual tem sua base em teorias biológicas, ampliando o debate sobre a estrutura racista ainda existente que repercute na escola, mantendo o ciclo; como a educação antirracista pode exercer um papel formador para o combate racista em prol de ações efetivas na educação antirracista. Nesta sessão, existe uma revisão dos fenômenos históricos que fomentam o racismo e a importância da escola para um currículo antirracista.

As sessões seguintes foram desenvolvidas para evidenciar como e se a organização do ensino, diretrizes e documentos oficiais normativos em instâncias federais e municipais que orientam, colaboram, viabilizam para que as muitas instruções da Lei 11645/03 que tem seu marco histórico na Lei 10639/03 estão em consonância com a prática e as possibilidades para valorização e reparação histórica das contribuições africanas no fazer pedagógico na escola.

A segunda seção, intitulada **Uma proposta de ensino de história antirracista no Fundamental I**, subdivide-se em cinco tópicos que descrevem o percurso do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, nos documentos orientadores que antecedem a abordagem obrigatória da Lei. Esses abordam a trajetória percorrida para que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, no Brasil, passasse de uma possibilidade de abordagem optativa, que ficava a critério das instituições colocarem no currículo, para obrigatória, a partir da promulgação da Lei, em 2003, e suas alterações vigentes na atualidade.

Na terceira seção, o percurso metodológico desenvolvido, subdivide-se em seis subtítulos em um panorama que descreve o caminho de pesquisa, considerando as dimensões territoriais, localização, características sociais, seguido pelos aspectos identitários da comunidade e da unidade escolar. Além de trazer os aspectos observado e o que motivou a construir um material de apoio para o docente, especialmente o pedagogo que leciona o componente História, entretanto o material pode ser consultado por todos.

Para dar continuidade a sessão III, houve uma busca nos arquivos digitais do programa ProfHistória, em três sites específicos das Universidades, as quais estivemos como discentes do programa e o site do ProfHistória nacional, no campo onde é possível filtrar as dissertações defendidas. Começamos com o propósito de referenciar e ampliar a discussão. A princípio, iniciamos a busca com palavras chave que fundamentariam nossa pesquisa pelos arquivos da UESB, depois da UNEB e finalizamos com os da Nacional.

Na busca, empregamos os termos Ensino Fundamental e encontramos três dissertações, defendidas em 2018, 2020 e 2022, todas da UNEB, mas ambas tratando do Ensino Fundamental II; nos outros dois espaços de pesquisa citados acima, não encontramos nenhuma.

Com o termo Educação Antirracista, conseguimos uma dissertação na UESB, defendida em 2021. Já com o filtro de Lei 10639/03 e Lei 11645/08, Anos iniciais, Ensino Fundamental I, não achamos nenhuma nos três sites do programa eleitos como filtro. Isso mostra como é salutar pesquisar educação básica nos anos iniciais, como é importante impulsionar a pesquisa a fim de encontrar caminhos mais substanciais para o ensino de História em diferentes contextos. Essa lacuna nos anos iniciais é subsídio para alicerçar aprendizagens que orientam a consciência histórica em busca de conhecimento que pauta o contexto social, econômico e político em que estamos imersos.

Prosseguindo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa que investigou a consonância dos documentos norteadoras do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, desde que a Lei 10639/03 se tornou obrigatória. Também foi considerado o histórico que antecede a lei e como era disposta a abordagem curricular na tratativa da importância do estudo das contribuições africanas para a formação do educando.

Para contextualizar as informações, há um breve histórico dos documentos normativos municipais que vêm orientando o ensino desde 2005. Neste ano, em uma iniciativa louvável da Prefeitura, com o apoio de diversos colaboradores, buscou-se oferecer aos professores instrumentos e subsídios para a construção de um currículo alinhado às diretrizes da Lei 10.639/03 que havia entrado em vigor dois anos antes.

No outro item, os documentos Curriculares municipais e suas diretrizes pedagógicas que regem o ensino de Salvador e as dimensões da abordagem do ensino de História para séries iniciais do Ensino Fundamental. No item seguinte, a estruturação da atuação do professor em um aspecto de componente curricular que é abordado pelo pedagogo na função de segundo regente, na perspectiva de metas para o ensino de história, material utilizado como base da educação municipal. Finalizando, o papel do Ensino de História para uma educação antirracista.

A pesquisa teve, como recorte, o ensino de História em uma perspectiva de educação antirracista, no Ensino fundamental I. Apresentamos a classificação da pesquisa e seus desdobramentos. No decorrer, demonstramos as preferências de abordagem práticas e teóricas que viabilizaram o estudo. Para concluir, mostramos o tratamento e a análise dos dados coletados.

Ainda nessa seção, segue uma sugestão de apoio aos pedagogos e pedagogas que ministram aulas de História nos anos iniciais: A elaboração de oficinas de cunho formativo e de aprimoramento das práticas docentes, como uma proposição pedagógica que atende como possibilidade mediadora para que o ensino de História lecionado por esses profissionais possam ser uma vertente de ação efetiva para a educação antirracista, potencializando as metas estabelecidas no material pedagógico municipal Nossa Rede, considerando que este material é utilizado nas escolas como parte obrigatória dos materiais pedagógicos. Contudo, o material disponibilizado como apoio pedagógico atende a Educação Municipal como todo.

O recorte para o lócus de pesquisa, a Escola Municipal Arte Alegria, foi o pilar para o pensar que deu origem a elaboração desse material e como está apresentado na estruturação das oficinas, entretanto, de acordo a realidade de cada Unidade de Ensino, as sugestões podem ser adaptadas para aplicabilidade em todas as escolas da Rede, porque o que fundamenta as narrativas parte das metas estabelecidas, de forma homogênea, para a Educação Municipal.

Nas considerações finais, encontram-se a pesquisa documental e as observações que nos deram subsídio teórico, para conciliar, na prática, as inquietações que motivaram a busca pelo conhecimento que firmasse o letramento racial como alicerce para a educação antirracista, promovendo a equidade racial, reparando as estruturas e buscando representatividade em todas as esferas de formação democrática de uma sociedade.

1. UM OLHAR CONCEITUAL SOBRE O RACISMO E ALGUNS DOS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Racismo é um termo que reverbera em vários cenários da sociedade como um todo, é pauta de conversa, de leis, de críticas, de reflexões, de dores, de memórias e, principalmente, de lutas, ademais está em diferentes situações.

Para além do termo, o seu significado pode ser categorizado e conceituado em formas diferentes, em campos distintos, mas, em todos eles, quem sofre o racismo seja de forma escancarada, legitimada ou disfarçada, sabe a dor e o quanto essa prática centenária é perversa. Contudo, o que é o racismo e por que essa palavra está tão presente na sociedade e, como não poderia deixar de ser, na escola?

Para Munanga (2004), o racismo é uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grupos chamados raças contrastadas que presume a existência de raças superiores e inferiores.

A presunção de raça, que sugere hierarquizar grupos de pessoas, classificando-as, surge no século XVII. Foi amplamente sustentada e defendida por preceitos pseudocientíficos no século XIX, predominando até a década de 1950. Baseia-se no princípio de que a espécie humana está dividida em “raças”, física e mentalmente distintas, entretanto ainda é comum atualmente nos depararmos com posturas racistas de pessoas e instituições que comungam dessa ideia.

Doutrinas foram assimiladas pela sociedade brasileira e incorporadas nos discursos da elite intelectual do nosso país, contribuindo para a construção de representações sociais de negros, mestiços, indígenas e imigrantes. Essas representações tiveram um impacto significativo nos debates sobre a força de trabalho, especialmente a partir de 1871.

Na sociedade, o conceito de raça pode ser compreendido como uma estrutura social que hierarquiza relações e processos. A racialização de pessoas é uma construção social que categoriza as pessoas com base em características físicas ou fenotípicas. O racismo é uma criação humana, ele não é algo que nasce naturalmente.

1.1. RACISMO EM UMA PERSPECTIVA DE CONCEITOS INTERDISCIPLINARES PARA A DESMISTIFICAÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA

O racismo, em sua essência, transcende a mera discriminação individual, configurando-se como um sistema complexo de poder que hierarquiza grupos humanos com base em

características fenotípicas ou ascendência, atribuindo-lhes capacidades, valores e oportunidades desiguais. Essa ideologia nefasta se manifesta em níveis individual, institucional e estrutural, perpetuando desigualdades e sofrimentos profundos.

A Mestre e filósofa Djamila Ribeiro discute, em seu livro “O pequeno manual antirracista”, a importância de refletir como o racismo está posto nas suas estruturas. Além disso, enfatiza a sutileza e a normalização do racismo como benefício à branquitude.

O racismo se manifesta de diversas formas, muitas vezes sutis e naturalizadas, o que dificulta sua identificação. É preciso estar atento às desigualdades estruturais, aos estereótipos e à forma como a branquitude se coloca como norma (Ribeiro, 2019, p. 37).

Em uma perspectiva de ideias que se complementam, o também filósofo Dr. Silvio de Almeida, em seu livro “Racismo estrutural” que faz parte da coleção Feminismo Plurais, considera:

O racismo estrutural se caracteriza pela normalização e legitimação de práticas, hábitos, falas, representações e instituições que produzem e reproduzem desigualdades raciais. Identificá-lo exige analisar as relações sociais e de poder em sua totalidade (Almeida, 2019, p. 45).

O racismo conceituado a partir das correntes filosóficas permite refletir as bases racistas com elementos demonstrados em várias formas presentes intrinsecamente na sociedade, como exemplo as estruturas do racismo impregnadas em diferentes âmbitos da vida e do cotidiano das pessoas. Enquanto parte da sociedade se beneficia de heranças fenotípicas, econômicas e familiares dos colonizadores, os afrodescendentes e povos originários permanecem lutando por uma paridade de direitos que possa atenuar séculos de desigualdade de direitos e deveres que continuam causando desfechos de dores, perdas, injustiças sociais, culturais, religiosas e, acima de tudo, de humanização.

Essa última é a raiz de todo mal gerado àqueles que sofrem as consequências do racismo direta e indiretamente, por meio de comportamentos “automáticos” vivenciados na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar que tem como função educacional e social a formação plena do indivíduo.

Nessa perspectiva educacional de base escolar, Gomes (2017, p. 68) afirma que:

A escola, como parte da sociedade, não está imune ao racismo. As práticas pedagógicas, os currículos, as relações interpessoais e até mesmo a

organização do espaço escolar podem reproduzir e perpetuar desigualdades raciais, muitas vezes de forma sutil e não intencional.

Considerando que a escola é uma instituição importante na vida da criança, temos a família como a primeira base institucional afetiva do ser humano, por meio da qual conceitos e vivências irão certamente reforçar, positivamente ou negativamente, questões como o racismo, suas causas e consequências.

Situações que precisam ser discutidas, compreendidas e elucidadas, as diferentes manifestações do racismo no âmbito escolar devem ser trabalhadas como currículo para que se fortaleçam as pautas antirracistas, munindo as crianças de informações com base na construção de uma identidade que se vê fortalecida nas suas raízes. Isso é uma das possibilidades de enfrentamento do racismo nesse ambiente formador que é a escola.

Ainda sobre o racismo na estrutura escolar Silva (2003, p. 55) diz que:

O racismo na escola se manifesta na ausência de representatividade negra nos materiais didáticos e no corpo docente, na invisibilidade das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras, e nas expectativas diferenciadas em relação ao desempenho dos estudantes brancos e negros.

Á luz do racismo estrutural, Almeida (2019) também traz sua reflexão, salientando que a estrutura racista permeia os âmbitos escolares no que tange a espaço, tempo e ações. Ainda que a estrutura fomente o racismo, as relações interpessoais devem ser ressignificadas, de forma que não reforce o que já se tem, mas de maneira que se reformulem tais situações, reforçando a importância do combate, associando as pequenas atitudes no cotidiano escolar.

A estrutura racista da sociedade brasileira se reproduz no ambiente escolar através da normalização de práticas e desigualdades que beneficiam sistematicamente estudantes brancos em detrimento dos negros, mesmo que não haja intenção discriminatória explícita em todos os atos individuais (Almeida, 2019, p. 45).

A filosofia também possibilita uma análise crítica para desconstruir as noções de raça como categorias biológicas fixas e essenciais. Filósofos como Mbembe (2017), exploram a genealogia do conceito de raça e como ele foi importante para a construção do sistema colonial, que marcava os corpos negros e corpos diferentes dos padrões de corpos dos colonizadores, denominando-os de desumanizados. Discussão que fundamentou inúmeros conceitos distorcidos, fomentando o racismo por muito tempo como justificativa e que ainda traz traços desses conceitos para ações existentes na estrutura do racismo.

Segundo Mbembe (2017, p. 17), “a raça, em sua origem, é menos uma questão de diferença do que de hierarquização e de instituição de linhas de separação no interior do humano”. Para o autor, “a raça é, portanto, uma invenção. Não uma invenção qualquer, mas uma das maiores invenções políticas da modernidade” (Mbembe, 2017, p. 39).

Os africanos começaram a chegar ao território brasileiro no século XVI. Por mais de 300 anos, especula-se que mais de cinco milhões de pessoas cruzaram o oceano Atlântico retirados à força do seu lugar de origem para trabalhar escravizadas nos latifúndios, na agricultura, nas minas auríferas, nas atividades domésticas e em muitas outras tarefas.

Ao chegarem ao Brasil escravizados, esses indivíduos foram envolvidos em um processo de desvalorização e atitudes construído ao longo do tempo que influenciou conceitos e ações e que, mais tarde, vieram a ser definidos por autores, ativistas e intelectuais negros, como auto ódio do negro ou ainda racismo internalizado.

Tais conceitos consistem na assimilação dos estereótipos e atitudes racistas institucionalizadas e normalizadas que foram vivenciados e que impactam, direta e indiretamente, na formação identitária dos afrodescendentes. “O racismo é uma violência não apenas física, mas principalmente psicológica. Ele entra em você, e você começa a duvidar de si mesmo, de sua capacidade, de sua humanidade” (Kilomba, 2019, p. 34). Esse fenômeno traz consigo efeitos notórios socialmente, economicamente e politicamente, além de efeitos psíquicos em homens, mulheres e crianças, pois há a necessidade de se tornar aceito em padrões diversos.

O sofrimento do negro, nesse contexto, surge como preço do abandono de si mesmo para a busca de reconhecimento no outro (branco). A ascensão social do negro, no Brasil, é frequentemente acompanhada por um processo de embranquecimento simbólico, que se manifesta na negação da identidade e na rejeição da negritude (Souza, 1983, p. 45).

A visão negativa de si, do seu povo e de sua cultura abre o leque de consequências de auto negação do que essencialmente se tem de mais precioso para o ser humano na sua perspectiva de existência. Dentre elas o querer parecer-se com os padrões estabelecidos por uma sociedade excludente, egoísta e herdeira de costumes e regras racista que se mantém em um projeto que dificulta a paridade de direitos e deveres para o povo negro e seus descendentes.

De acordo com Fenon (2008, p. 28), “o negro que quer branquear-se é um doente. Eu não quero ser a vítima da fraude de um mundo negro. Minha pele preta não é uma coisa para se amar, mas algo para se viver”.

É necessário mergulhar nas raízes das teorias raciais que foram construídas para compreender algo fundamental: a hierarquização de raças não surgiu da mente isolada de um único teórico, cientista, longe disso. Ela foi pensada e implantada, passo a passo, em um processo incrivelmente complexo e multifacetado. É um projeto muito bem planejado com objetivos definidos que, ao longo do tempo, foi desenvolvido pelo viés dos contextos históricos, sociais e políticos da época.

Esse plano nefasto para a população negra de ser considerada raça inferior e escravizada foi pautado em conceitos científicos e teorias diversas com o mesmo intuito de manter o racismo como efeito de dominação de um povo. Infelizmente, foi alimentado por teorias que distorceram fatos e se curvaram a preconceitos. O propósito por trás de tudo isso? Assustadoramente simples, mas devastador: justificar a dominação, a exploração e a desigualdade racial. Era a base ideológica perfeita para sustentar horrores como a escravidão, o colonialismo e o imperialismo, conferindo-lhes uma falsa legitimidade. Uma discussão se faz necessária para elucidar questões que visam a entender como o racismo se enraizou tão profundamente em nossa história.

O conceito moderno de raça surge intrinsecamente e se conecta a alguns fatores históricos cruciais:

As Grandes Navegações e o Colonialismo nos Séculos XV-XVIII: desde quando os europeus exploravam e colonizavam territórios africanos, asiáticos e nas Américas, perceberam que os povos tinham aparências e culturas muito diferentes das suas. Então, para justificar a dominação, a escravidão e a exploração desses povos, foi preciso criar uma ideologia que os colocassem em lugar de inferioridade. A ideia de "raça" como uma categoria biológica fixa e hierárquica forneceu essa justificativa.

No Século XVIII, o Iluminismo e a Classificação da Natureza, com seu foco na razão e na classificação do mundo natural, também contribuíram para o surgimento do conceito de raça.

Ao desmistificar as afirmações de racialização, a biologia se utiliza de comprovação científica em um processo necessário, contínuo e variado, envolvendo pesquisa, ensaios e todo um aparato que as comprovações científicas exigem para mediar a compreensão de que raça não é uma categoria biológica válida que faz parte da espécie humana, mas uma construção social, cultural, histórica e política que visa a hierarquização de grupos de pessoas em detrimento de outras.

A biologia, enquanto ciência, deu subsídio para compreender que não há base biológica que sustente conceitos os quais, erroneamente buscavam enfatizar a existência de categorias genéticas que poderiam ser consideradas superiores.

A ciência, através de estudos, pesquisas e ensaios, já provou e continua certificando, através de estudos genômicos modernos que comprovam a ancestralidade comum da humanidade e a fluidez das variações genéticas, que não há qualquer base biológica para a hierarquização racial. Essa é uma importante informação a qual deve ser amplamente elucidada, fortalecida com o intuito de que não haja subjetividades que possam incorrer em uma interpretação contrária que suponha a existência de uma raça superior; biologicamente somos da mesma espécie.

Do ponto de vista biológico, a ideia de raças humanas distintas não possui qualquer fundamento científico. Os estudos genéticos demonstram que a variação genética dentro de um mesmo grupo populacional considerado 'racial' é maior do que a variação genética média entre diferentes grupos 'raciais' (Lopes, 2019, p.37).

A estrutura do racismo se relaciona com vários campos da ciência, uma delas é racismo científico que embasa a importância de desmistificar teorias racistas pautadas na ciência.

No século XVIII, começa a ser disseminada a ideia de que a raça negra era biologicamente inferior à raça branca. Já no século XIX, vem com mais força e de forma mais sistemática com pretensões de comprovações "científicas". Tais afirmações passam a ser categoricamente instituídas e uma delas é na saúde, na medicina. Daí surge, com raízes fortes, o racismo científico que considera o negro mais resistente à dor.

As mulheres, ainda hoje, são as principais vítimas da violência obstétrica, um resquício do racismo científico. Há o desrespeito com corpos negros usados para experimentos, desumanizando as pessoas pretas, coisificando e animalizando-as com bases pseudocientíficas. “A raça, portanto, não constitui um fator à parte, com existência e eficácia causais próprias. Ela adquire significação social e histórica apenas como um dos elementos da estrutura de classes e das relações de dominação” (Fernandes, 1978, p. 18).

Essa teoria já foi amplamente negada e comprovada cientificamente, ao longo do tempo, devido à impossibilidade de sua existência. Ainda assim, deixou resquícios de sua disseminação, já que é possível perceber efeitos disso em algumas posturas estruturalmente concebidas, motivo pelo qual é preciso manter o combate a essa ideia, de que negros são diferentes biologicamente, no sentido distorcido que visa a inferiorizar povos que aparentemente não possuem as mesmas características padronizadas que foram instituídas pelo colonizador: negros, indígenas, ciganos, asiáticos. O que nos difere são nossas construções sociais, intelectuais, culturais, opiniões, gostos, costumes, mas jamais nossa formação biológica.

Conforme Césaire (2010, p. 42),” aplicaram-se então aos não-europeus um sistema de diferenciação cujo instante e o inspirador são fáceis de determinar: a declaração de que a diferença de raça, com todas as suas implicações, é constitucional”.

A teoria da evolução defendida por Charles Darwin, que deu base para o Darwinismo social, destaca-se por defender a ideia de que as sociedades e os grupos humanos estavam sujeitos às mesmas leis da natureza, quanto à seleção natural e à sobrevivência do mais apto, comportamentos observados na natureza.

Essa teoria foi usada como base para o racismo, todavia é importante salientar que a “Origem da Espécies” (1859) não é uma obra com cunho racista, houve uma deturpação desta teoria, usada indevidamente como justificativa para a hierarquização de grupos, segundo ele, oriundos de uma seleção natural. Essa teoria viria a ser aplicada como justificativa para fundamentar o racismo contra povos que, supostamente, diferenciavam-se dos europeus.

Entretanto, a mesma foi posteriormente interpretada de forma equivocada, com notoriedade pelo filósofo Hebert Spencer, que utilizou as definições dos conceitos citados, na obra, para argumentar sobre as desigualdades raciais e sociais como processo natural. Essas afirmações pseudocientíficas embasaram a ideia da racialização humana e, conseqüentemente, uma hierarquização racial natural. Por isso, foi usada por potências europeias da época como mecanismo ideológico de dominação, no período imperialista e colonial, para justificar a colonização, escravização dos povos considerados inferiores, ou seja, os asiáticos, povos indígenas e africanos.

A 'teoria das raças' ou darwinismo social apontava de forma pessimista a miscigenação, pois entendia que as raças eram os estágios finais de evolução humana e a sua existência deveria ser considerada como um erro; dessa forma, enaltecia-se a ideia de uma pureza racial, e a mestiçagem era apontada como uma degeneração racial e social. Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um 'ideal político', um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social a eugenia, cuja meta era intervir na reprodução das populações (Schwarcz, 1993, p. 78).

A teoria Darwinista é uma das vertentes teóricas que contribuiu com o racismo. Foi usada como suporte para o racismo científico, o movimento eugenista¹, Craniometria² e

¹ O termo “eugenia” foi criado por um certo Francis Galton, na década de 1880. O eu vem do grego, e significa “bom”. Genia quer dizer “linhagem”.

² Uma das primeiras ferramentas usadas para discriminar as diferentes “raças humanas” foi a craniologia, o estudo das características métricas e morfológicas do crânio humano.

Frenologia todas consideradas pseudociências, que foram empregadas como ferramentas ideológicas para justificar a escravidão e o genocídio.

O racismo é uma atitude discriminatória, preconceituosa, intolerante, perversa e, desde 1989, é considerada uma atitude criminosa. Em 5 de janeiro de 1989, foi sancionada, no Brasil, a Lei nº 7.716, conhecida como a Lei de Crimes Raciais. Judicialmente, em resumo, ela estabelece que ato de discriminação racial é crime inafiançável e imprescritível, com pena prevista de reclusão. Ao surgir legalmente na década de 80, enquanto Lei no código Penal brasileiro, era definida apenas como crime resultante de preconceito.

Por muito tempo, o racismo era tipificado apenas como preconceito, logo foi preciso muita luta, esforço intelectual e debates que demonstrassem, na prática, a diferença entre os dois conceitos e suas consequências para que o mesmo passasse a ser descrito e tratado de forma diferenciada do que se configuram ações preconceituosas para ações criminosas racistas.

Ao tratar do assunto no ambiente escolar, para introduzir o tema, é primordial que se estabeleça conceitualmente as diferenças entre os termos e, principalmente, o peso que cada uma dessas expressões carrega.

O racismo, enquanto sistema de crenças e práticas que hierarquizam e inferiorizam grupos humanos com base em características fenotípicas, manifesta-se de modo contundente no ambiente escolar, afetando diretamente a autoestima e o desempenho acadêmico de estudantes negros e negras. É na escola que muitas vezes as crianças vivenciam suas primeiras experiências de discriminação, o que demanda uma postura ativa e antirracista por parte de toda a comunidade educacional (Silva, 2001, p. 88).

A ideia de que as raças se associavam aos princípios de pureza de sangue, além de coisificar negros e indígenas, aponta para um lugar na história onde se apaga a perspectiva de que a circulação de saberes, técnicas, crenças e culturas se misturavam. No século XIX e XX, o cientificismo e o racionalismo defendidos pelo darwinismo disseminam a ideia de que as uniões híbridas davam menção ao surgimento de seres humanos inferiores, geneticamente fracos, devido à mistura de genes; ao passo que uma “raça” pura manteria a superioridade de qualidade humana.

Na perspectiva de trabalho antirracista, é preciso se apropriar de teorias, ainda que as mesmas pareçam absurdas ao nosso entendimento atualmente, pois são necessárias para iniciar conceitos relevantes ao estudo de história, abrindo discussões sobre anacronismo, por exemplo.

A necessidade de justificar a escravidão e a exploração de povos colonizados levou à criação de ideologias de inferioridade racial. A história revela como o racismo se desenvolveu

em contextos específicos, frequentemente ligados à exploração econômica e à dominação política. O tráfico transatlântico de pessoas para serem escravizadas nas Américas e na Europa bem como o colonialismo são marcos decisivos na gênese do racismo ainda existentes e resistentes na sociedade.

Esse é um fenômeno mundial, visto que o racismo se faz presente em todo território mundial, não é uma exclusividade deste ou daquele espaço. Sua configuração, sempre atualizada, permite que o mesmo possa ser considerado um comportamento atemporal e com moldes que se adequam facilmente ao tempo e espaço.

Intelectuais, ativistas e a sociedade como todo que se movimenta para discutir e combater o racismo e seus efeitos nas relações étnicas, questionam, analisam e buscam mediar o entendimento de como é possível compreender como o racismo se institucionalizou nas leis, nas práticas sociais e nas instituições, perpetuando-se mesmo após a abolição formal da escravidão e o fim do colonialismo no intuito de tornar possível o combate, com fomento da reparação histórica nos inúmeros danos causados.

A história nos ensina que o racismo é um fenômeno atemporal ou um produto de processos históricos específicos que moldaram as relações de poder e as desigualdades sociais, institucionalizado, interpessoal e internalizado? Como resposta, pode-se considerar que ambos os questionamentos tem seu espaço na sustentação das práticas racistas, pois uma não anula a outra.

Adotar uma perspectiva humanizada implica reconhecer a humanidade plena de todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnico-racial. Significa ir além da análise fria e estatística, incorporando as experiências vividas, as emoções e o sofrimento causado pelo racismo. Ao que pode se chamar de práticas e comportamentos antirracista.

O racismo, enquanto ideologia e prática social, não se resume a atitudes individuais de preconceito ou discriminação, mas se manifesta de forma sistêmica, permeando as instituições, as leis e as relações cotidianas, resultando em desigualdades e exclusões que afetam profundamente a vida dos grupos racializados (Munanga, 2005, p. 10).

Ao integrar as perspectivas da filosofia, biologia, história e medicina, enriquecemos a compreensão do racismo como um fenômeno multifacetado e profundamente enraizado.

O racismo é a teoria; a discriminação, a prática. Esta é uma afirmação presente em discursos, textos, palestras e colocações, possível de acompanhar ao longo do letramento racial, importante para as relações de convivência no mundo ou apenas uma fala necessária, que se sobressai pela sua relevância e que, atualmente, ocupa um espaço de poder e influência em

busca da reparação histórica. Teoricamente, é garantida por leis, mas, na realidade do cotidiano dos povos racializados, ainda é utópica em altos percentuais para a totalidade, promovendo, assim, ações afirmativas que lutam e viabilizam políticas públicas com foco na reparação histórica para os descendentes afro que formam a sociedade brasileira.

O racismo é uma realidade violenta que se manifesta em ações e omissões, em discursos e silêncios, em gestos e olhares, que colocam o sujeito racializado em um lugar de subalternidade e constante vigilância. As relações étnico-raciais são, nesse sentido, um campo de batalha, onde a negociação da própria existência é uma luta diária (Kilomba, 2019, p. 71).

As questões raciais estão conectadas com vivências, experiências, dores, resiliência, desigualdade, resistência, amparo e desamparo, entre tantas outras expressões que podem configurar, definir, conceituar em amplitudes diversas os rumos que ocorrem ao falarmos das relações étnicas que se relacionam com a História da humanidade. O racismo é um processo e, a partir dele, discorrem muitas camadas que perpassam por diferentes vieses da sociedade como um todo.

As relações étnicas são cenários para manifestações discriminatórias em diferentes níveis e complexidades, perpassam e categorizam por muitos campos. Enquanto a ciência biológica afirma que o conceito racial tomado como base para hierarquizar grupos étnicos não existe, visto que biologicamente não se sustenta tais argumentos; a sociologia, como ciência social, classifica a raça como atribuída ou assumida por si. Em ambos os casos, constitui-se como construção social que visa a compreender as demandas identitárias de exploração, apagamento, silenciamento de um lado, enquanto nos deparamos com a superioridade imposta, os privilégios, benefícios, de um grupo por outro.

A abolição legal não significou, por si só, a integração do negro na ordem social competitiva. Ao contrário, ela inaugurou uma nova fase do racismo, em que as barreiras sociais e econômicas, embora menos explícitas, continuaram a operar de forma a manter o negro em uma posição de subalternidade (Fernandes, 1978, p. 73).

Contudo, em uma pauta decolonial, podemos dar espaço para discutir a desconstrução de heranças coloniais que deram subsídio para estruturas racistas que viabilizam e mantêm a branquitude e o pacto implícito que conserva privilégios a inúmeras gerações que universalizam e naturalizam, tornando invisíveis as vantagens estruturais a que elas conferem.

Bento (2022) em seus escritos, abarca expressões como “cegueira seletiva” e “silêncio cúmplice” que remetem às relações de poder e privilégio racial. Existe um "componente

narcísico" no pacto da branquitude, uma autopreservação que vê o "diferente" como uma ameaça ao "normal", ressaltando que o tido como padrão de normalidade é o eurocêntrico.

A branquitude é um conjunto de práticas culturais não nomeadas e não marcadas. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como irão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse (Bento, 2022, p. 62).

Discutir o termo branquitude revela lugar de poder, impele as condutas naturalizadas de discriminação, tão somente pelo tom de pele, fenótipos negroides, cultura, tradições, religião, entre tantas tipologias que fazem com que o racismo tenha camadas conceituais com características específicas, porém que tocam em lugar de sofrimento distinto, mas não hierarquizado de dor.

A branquitude, nesse sentido, não é apenas uma cor de pele, mas um lugar de poder, um conjunto de privilégios simbólicos e materiais historicamente construídos e reproduzidos, que se manifestam nas estruturas sociais, nas instituições e no imaginário coletivo (Munanga, 2004, p. 115).

Ao tratar conceitualmente os efeitos sociais, culturais, econômicos e políticos do “pacto da branquitude”, Bento (2012) discorre sobre essa expressão como um pacto velado, um conceito de fortalecimento de iguais que assegura os interesses entre os pares, apesar de não ser combinado no sentido literal, no entanto há garantia de proteção entre si, propiciando a permanência de pessoas brancas no espaço de poder, conseqüentemente, também, de dinheiro, de padrões de beleza, comportamentos, segurança, criando estruturas de permanência dos seus privilégios. Diante dos nossos olhos, comprovamos exemplos desse “pacto” nas diferentes esferas de poder político, econômico, institucional entre outros.

Todavia, a resiliência desse povo é que permitiu a sociedade ser obrigada, anos depois, a reconhecer a importância indiscutível do povo preto para a formação social, cultural e educacional deste país. A esses milhões de seres humanos que vieram para cá e trouxeram costumes e hábitos, que fincaram raízes e são constituintes da nação e da cultura, devemos parte da identidade brasileira.

Em função do que foi dito, o cotidiano do povo brasileiro é permeado pela influência dos processos civilizatórios africanos e essa percepção está presente nas narrativas e vivências dessa nação. O Brasil não seria o mesmo sem a presença dos negros no país e a cultura afro-brasileira como constituinte fundamental da nação.

1.2. IMPACTOS DO RACISMO NO BRASIL QUE REVERBERAM NA ESCOLA

O racismo se manifesta de muitas formas, a depender por onde passa, em que ponto crucial ele se estabelece, assim podemos falar de tempo, de espaço e de território. E, para além disso, é possível categorizar com nomenclaturas, a partir das circunstâncias em que o ato acontece, a discussão acerca das ações sofridas, motivos que podem apontar especificidades de pautas, entretanto, sem nenhuma possibilidade de minimizar ou graduar consequências sofridas por qualquer que seja o sentido racista em toda sua complexidade, especificar um ou mais pontos aquele ponto onde foi tocado.

Considerando que as relações étnicas perpassam por atravessamentos diversos, podemos caracterizar as diferentes formas de racismo e, dentro dessas características, ampliar esses desdobramentos. Segundo Almeida (2019), o racismo é institucionalizado quando se refere às ações racistas presentes nas instituições que geram desigualdades através de suas políticas e práticas. É também racismo estrutural o mais amplo, que se manifesta na própria estrutura da sociedade, influenciando todas as relações sociais; já o racismo individual consiste nas ações e atitudes racistas de indivíduos, muitas vezes, motivadas por preconceitos e estereótipos e narrativas distorcidas.

O mito democracia racial é um conceito que descreve a plenitude da igualdade racial para a sociedade onde não existe desigualdade institucional que discrimina cidadãos, prezando pela igualdade de direitos para todos os indivíduos, independentemente da sua raça, cor ou etnia. Porém, no Brasil, o conceito de democracia racial é frequentemente considerado um mito, pois, apesar da ideia de igualdade racial, o que se vê, em todas as esferas sociais, são exemplos gritantes dos tratamentos diferenciados referentes a situações semelhantes que envolvem negros ou brancos e, conseqüentemente, persistem desigualdades sociais e raciais significativas.

“O mito da democracia racial naturalizou a desigualdade, transformando-a em destino para os negros e em privilégio para os brancos” (Carneiro, 2011). O autor descreve, em seus escritos, a democracia racial como um mito eficaz, um mecanismo ideológico que legitima o racismo no Brasil, pois inviabiliza a luta política de combate ao racismo e às desigualdades dele ao negar sua existência. Nesse mesmo sentido, destaca que “a crença na democracia racial brasileira é um dos principais entraves ao reconhecimento do racismo como estruturante das relações sociais no país” (Carneiro, 2003, p. 118).

Ao negar o racismo, o discurso da democracia racial também invisibiliza as violências sofridas cotidianamente pela população negra, o que, segundo Carneiro (2005, p. 97), “interditou durante décadas a formulação de políticas públicas específicas”. Dessa forma, compreendemos que a crítica de Carneiro ao mito da democracia racial revela a necessidade de desconstruir essa falácia histórica para que a sociedade brasileira possa enfrentar o racismo

estrutural de forma efetiva, construindo uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

Gomes (2019, p. 42) afirma que "a democracia racial, frequentemente exaltada como um modelo de convivência pacífica entre diferentes etnias, precisa ser desmistificada, pois camufla as profundas desigualdades raciais ainda presentes na sociedade brasileira."

Neste trecho, as observações de Carneiro (2003) sobre democracia racial dialogam com Fanon (2008, p.32) que enfatiza que "o racismo é uma prática que se esconde sob a aparência da neutralidade, mas que estrutura relações de poder e de dominação". Na perspectiva de Fanon, a persistência da ideia de democracia racial funciona como mecanismo ideológico que perpetua desigualdades e contradiz com o reconhecimento da população negra como sujeito pleno de direitos.

Tais colocações condizem com Gonzalez (1988, p. 70) que denuncia o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira. Ela argumenta que o discurso da democracia racial serviu historicamente para mascarar a exclusão social, pois "a ideologia da mestiçagem sempre funcionou como um dispositivo de dissimulação do racismo".

Nesse sentido, a crítica de Carneiro (2011) encontra consonância com Gonzalez (1988), uma vez que a articulação entre esses autores revela a urgência da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista como um projeto contínuo e permanente para reforçar a desmistificação do mito de democracia racial.

A ideia de democracia racial, no Brasil, surgiu, no século XX, com influências de autores como Freyre (1998), que defendia a ideia de que a miscigenação no país teria criado uma sociedade harmoniosa e sem conflitos raciais.

Mas, é importante que haja reflexões a partir do olhar "romantizado" que Freyre traz no seu livro "Casa grande e senzala". O autor aponta a miscigenação como responsável por atenuar a desarmonia das diferenças étnicas no Brasil. Indica ainda o transitar dos negros e negras escravizados e seus senhores entre a casa grande e a senzala, possibilitando as concepções dos filhos dessa mistura.

A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (Freyre, 1998, p. 372).

Ademais, falando de mestiçagem, é importante lembrar que, no Brasil, houve um plano de branqueamento da sua população, do qual até a atualidade se sentem as consequências do

apagamento histórico dos negros e suas influências na formação do povo brasileiro. Entretanto, ainda contemporaneamente, continuamos a discutir o tema, a exemplo do artigo publicado na Revista do Direito, em que os autores intitulam a discussão como: A desconstrução do mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil: educação e transformação social, abordando o tema de forma explicativa, quando cita Ribeiro (2019), que aponta que a democracia racial foi uma forma de negação da existência do racismo (ou, nas palavras utilizadas pela autora, um racismo à brasileira), sendo necessário romper com esse mito e com os reflexos dele para promover uma análise congruente com as perspectivas que envolvem o racismo no país.

Essa compreensão é uma discussão amplamente promovida na literatura sobre a democracia racial, envolvendo autores que representam os movimentos e coletivos negros, como pesquisadores das questões raciais do Brasil como um todo.

O racismo e as relações étnicas sociais, suas complexidades de interpretação e compressão por diferentes públicos e tantos conceitos que englobam esse processo, discute o letramento racial e, a partir de ações afirmativas, políticas públicas, mudanças de comportamento, questionamentos, leis, adequações de postura, movimento de representação em espaço de poder e midiáticos. Apesar disso, é possível perceber o quanto estamos distantes da igualdade sugerida e devida, das reparações históricas a que o povo negro trazido escravizado e sua descendência deve ter de acesso.

A Lei 10639/03 legaliza para o currículo escolar e, a partir dela, outras vieram e virão, visto que é necessário ampliar a visão para atender minimamente o apagamento de 300 anos de escravidão que, apesar de avanços que ocorreram nas últimas décadas, ainda tem um caminho longo a ser percorrido.

A democracia racial, que muitos consideram um dos maiores feitos do Brasil, na verdade não passa de um mito que mascara as desigualdades profundas entre negros e brancos. Esse conceito foi utilizado para encobrir a exclusão racial e a falta de políticas públicas eficazes para combater o racismo estrutural que ainda prevalece em diversas áreas da sociedade brasileira, como a educação, o mercado de trabalho e o acesso à saúde (Gomes, 2019, p. 42).

Os atravessamentos sentidos e vivenciados são latentes na sociedade. Ao explorarmos o tema de forma intelectual, empírica, social, deparamo-nos, na contemporaneidade, com apropriações de novos conceitos que remetem a outras formas de olhar e refletir as conjunturas as quais perpassam os racismos e seus efeitos, logo a educação é fundamental para um efeito disruptivo de sanções sociais naturalizadas em que a negritude permanece subjugada a resquílios dos efeitos escravocratas e à negação de direitos.

1.3. A POSTURA ANTIRRACISTA NA ESCOLA E NA VIDA

Em uma sociedade racista, não adianta não ser racista, nós devemos ser antirracistas.” Davis (1981). A frase icônica acima foi proferida por Ângela Davis, em um discurso na Califórnia (EUA), em 1979. Essa frase, posteriormente, tornar-se-ia um marco para a luta antirracista no Brasil, enquanto no país ocorria a ³Ditadura Militar, período aterrorizante na história do Brasil.

No Brasil de 1979, os jovens negros viviam o apagamento e a marginalização de sua cultura. O movimento negro brasileiro foi diretamente influenciado pelo movimento negro dos Estados Unidos. A ditadura militar ampliou e enraizou o racismo a partir de ações que, ainda hoje, são vivenciadas pela população negra. Nesse período, o mito da democracia racial, base para manutenção do racismo, ganhava força.

A afirmação de elementos da cultura negra incomodava a ditadura por ir de encontro à tese da “democracia racial” propagada pelo regime. Havia deliberadamente um desejo da ditadura e dos governos militares de apresentarem o país como um paraíso racial, como um lugar em que não havia racismo (Abreu apud Soares, 2022, p. 1).

Ainda durante a ditadura, aconteceu algo trágico, fruto da intolerância, do racismo, da naturalização de corpos negros tombados, sob a retórica histórica da violência que encontra sempre corpos humanos negros, porém silenciados geralmente sob a justificativa de conveniência de ser confundido ou de estar no local errado e na hora errada. Essa situação normaliza o genocídio do povo negro que se torna estatística, ou seja, apenas mais um para os muitos que se somam a uma realidade vivenciada ainda hoje em todo Brasil.

A morte de um jovem negro, que foi torturado e morreu cinco dias depois no hospital, deu início ao Movimento Negro Unificado, grupo de jovens negros que buscava respeito, igualdade de direitos. Este pode ser o reflexo de como é preciso se organizar enquanto ser político para que se galgue avanços de políticas públicas que atendam as demandas de grupo.

É preciso explicitar que o antirracismo é uma luta de todos, não apenas dos grupos minorizados em direitos. É uma questão humanitária compreender que as ações que fomentam o racismo, muitas vezes disfarçadas de brincadeiras, termos pejorativos naturalizados e

³ Ditadura Militar foi o período da história brasileira que se estendeu de 1964 a 1985. Esse regime foi instaurado no poder de nosso país por meio de um golpe organizado tanto pelos meios militares quanto pelos civis. Esse golpe visou à derrubada do presidente João Goulart e deu início a um período de 21 anos marcado pelo autoritarismo e pela repressão realizada pelo Estado. Encerrou-se, em 1985, quando Tancredo Neves foi eleito presidente do Brasil.

incluídos ao vocabulário, usados, em alguns casos, de forma despreziosa tiveram sua origem pretensiosamente para desvalorizar, desmerecer o que provém da negritude com a intencionalidade de relacionar os povos negros à África, à inferioridade ou a coisas ruins. Entretanto, tais questões devem ser tratadas de forma fundamentada a fim de não as relativizar. Devem ser pautadas com o objetivo de fortalecer a luta antirracista, dando os devidos aprofundamentos aos discursos e reflexões.

As ações afirmativas, de forma geral, são programas governamentais relevantes para compor políticas públicas que visam à reparação histórica a grupos minorizados em direitos, ainda que as minorias sejam a maioria da população. Tais ações são importantes instrumentos de equiparação de oportunidades e direitos para a educação antirracista, como por exemplo, a Lei 10639/03 seguida da Lei 11645/08, as cotas, o dia 20 de novembro entre outras conquistas. Elas possuem a função de direcionar, fiscalizar, dar continuidade a conquistas que ainda precisamos a fim de garantir a reparação histórica que vislumbramos enquanto pessoas afrodescendentes. Na luta antirracista, o MNU é responsável por lutar e intermediar a viabilização de conquistas na educação ao longo das últimas décadas.

A escola é um ambiente que abriga atitudes racistas, mesmo exercendo um papel de combate, mediante leis, posturas pedagógicas. A todo tempo, é possível testemunhar atitudes e condutas que materializam o racismo, seja ele estrutural, social, institucional ou ainda individual. Portanto, nesse cenário, precisamos refletir e impulsionar ações que ultrapassem seus muros e reverberem na sociedade; desse modo, a educação antirracista terá uma função crucial na formação dos indivíduos, entre os pares e na comunidade escolar.

Os professores, bem como todos envolvidos na educação, diante das questões gritantes que envolvem o racismo, enfrentam o desafio de propor e inserir práticas pedagógicas que fomentem a discussão, mas essas ações precisam ser significativas, demonstrando os pontos que precisam ser tratados imediatamente, mas também, com metas a serem alcançadas a médio e longo prazo. Todavia, nenhuma forma de discriminação deve ser tolerada no âmbito escolar e isso não pode ser apenas um papel do professor, é um conjunto de medidas que faz jus aos objetivos a serem conquistados.

Ao mesmo tempo em que não se pode minimizar a educação antirracista, um novembro negro, por exemplo, trata a grandeza das pautas da negritude com datas pontuais ou ações isoladas. É necessário compreender que os efeitos dessas ações podem demorar a ser percebidos, porém, é preciso enfatizar e resistir, já que é uma luta contínua.

O antirracismo é um movimento que gera medidas ativas com o propósito de enfrentar, de forma combativa, o racismo e seus efeitos, a discriminação racial e suas diversas

manifestações na sociedade. Envolve a luta por igualdade racial, justiça social e equiparação de oportunidades para todos, independentemente da sua cor da pele ou etnia. O enfrentamento do racismo se dá em diversas frentes de lutas. A primeira dela é assumir que o racismo, no Brasil, é fenotípico. Assim, entramos no colorismo que é um ponto de divergência ao mesmo tempo que abre opções para o que, atualmente, é tratado empiricamente como “afro conveniência”. Esse ato consiste em se aproveitar de conquistas que visam a diminuir as perdas das oportunidades da população afrodescendente na busca de uma tentativa mínima de reparação histórica, por meio da qual seja possível vislumbrar espaços de poder e destaques.

As pautas antirracistas estão presentes e precisam ser mais que discursos. Devemos compreender que a luta antirracista é um ato político de busca por dignidade, como descreve Ribeiro (2019, p. 9): “Não basta dizer que não é racista. É preciso ser antirracista, combater o racismo ativamente, porque ele estrutura nossa sociedade”. Complementa Almeida (2018, p. 83): “A única forma de combater o racismo é por meio de um projeto político antirracista, que busque modificar radicalmente as estruturas sociais”. Ainda, na mesma perspectiva, Carneiro (2021, p. 215) afirma: “O antirracismo é um imperativo ético e civilizatório. É impossível construir uma sociedade justa com o racismo como fundamento”. Já Fanon (2008, p. 98) salienta ainda que “O racismo é uma forma de desumanização sistemática. Combater o racismo é devolver ao ser humano a sua dignidade”.

A luta antirracista é pontuada, especialmente, pelo movimento ou coletivo de mulheres negras. Configura-se como uma organização de ato político de um gênero por muito tempo silenciado, uma conjuntura social de direitos que ocupa os últimos lugares da pirâmide social, enquanto que atua pedagogicamente como espaço vivo de uma luta que é de todos, mas que tem aspectos específicos que atinge as mulheres negras em lugares muito peculiares. Não é possível falar de lutas contra o racismo, da educação antirracista sem mencionar as contribuições indiscutíveis dos coletivos de mulheres pretas e sua resistência.

1.4. O ANTIRRACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

A importância do ensino de história, nas séries iniciais no ensino público municipal, como elemento fortalecedor para letramento étnico racial afrodescendente, é um interesse de pesquisa, por compreender que muitos fenômenos e elementos não fazem parte do currículo da disciplina história. Partindo da exploração da historiografia, é possível refletir acerca do

conhecimento adquirido e do conhecimento a ser explorado, considerando as conexões necessárias para perceber a história baseada em outros prismas.

Como afirma Rüsen (2012), embora se compreenda que a História se constrói em diferentes instâncias da vida em sociedade, é no sistema escolar que, majoritariamente, projetam-se e influenciam-se maciçamente diferentes públicos.

Para falar sobre uma educação pautada no antirracismo, é imprescindível que se tenha uma compreensão cognitiva das narrativas históricas que compreendem esse tema e suas ambiguidades. O ensino de história tem o campo de temas sensíveis, justamente porque somos agentes sociais, construímos histórias e, para compreender o nosso lugar no mundo, os atravessamentos são inevitáveis. Então, ao tratar de alguns conteúdos, é importante que o docente tenha a perspicácia de envolver as crianças nas reflexões, contudo com linguagem adaptada, de forma que o currículo seja significativo.

O senso comum apenas se dá por evidências biológicas visíveis e aplicam-se algumas denominações para essas misturas. Entretanto, esse fenômeno revela categorias cognitivas herdadas do tempo da colonização, apesar de ser possível compreender a miscigenação biológica visualmente, mas é, na cognição, que se percebe o conteúdo ideológico que há por trás das identidades na diversidade dos povos, cuja manipulação apresenta-se com mais força no campo biológico. Todo esse aparato de informação respalda possíveis discussões acerca dos cotidianos vividos e visualizados concretamente pelo público das séries iniciais.

No que tange à abordagem do ensino de história no ciclo da educação básica das séries iniciais do ensino fundamental, considerando que a aprendizagem de história acerca de uma educação afrodescendente no Brasil tem uma lei específica, Lei 10639/03, que completa duas décadas de implantação, tornando obrigatório o ensino da cultura africana e suas influências, a mesma deve embasar o currículo em todas as esferas da educação básica.

Ao propor um currículo que atenda as especificidades de uma educação antirracista, para romper com que está posto, isso implica ir para além das aulas convencionais pautadas em programas educacionais engessados e /ou homogêneos, visa compreender como o ensino de história para as séries iniciais da educação básica, que tem como público alvo crianças, pode ir além de conceitos históricos temáticos e datados, trabalhados de modo superficial e que reproduzem o eurocentrado, ou ainda, uma visão única.

É preciso que a escola pautar ações pedagógicas centradas em especificidades de seu público, da região em que está inserida, das potências e fragilidades dessa comunidade escolar, envolvendo as famílias que estão no seu entorno, compreendendo que essas medidas não garantem, mas se aproximam das aprendizagens significativas e despertam para uma

aprendizagem histórica, porque os envolvidos se reconhecem no processo, despertando, no decorrer dos anos escolares, a consciência histórica que envolva uma educação efetivamente antirracista para além do fomento teórico e curricular.

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (Cooper, 2006, p. 173-174).

As perspectivas da aprendizagem histórica assumem um papel fundamental no Ensino de História, logo tais aspectos devem ser considerados pontes que precisam ser construídas ainda na infância, nos anos iniciais da educação formal.

[...] é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos” [...] (Schmidt, 2012, p. 101).

O pedagogo, profissional de educação que está habilitado para lecionar o componente curricular História nos anos iniciais, está submetido a uma formação, enquanto graduando, para ministrar componentes curriculares de base para a formação do educando nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele não é formado, como um professor de história, para atender as especificidades historiográficas a que o graduando de história tem acesso, entretanto essas são limitações que devem ser vencidas, pois o docente é um aprendente contínuo, nada o impede de estar atento às conexões a que o currículo se propõe e ir além dele. Segundo Freire, (1996, p.22) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A compreensão da História deve ser um exercício com elementos que proporcionem a reflexão de forma empática, por isso há didática e métodos para o ensino de história tornar-se objeto de estudo à medida que se percebe que ela é uma das disciplinas que sofre retaliações no que tange a permanecer no currículo e ter sua ação pedagógica na formação de criticidade do educando.

Descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil. Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e

visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento (Cooper, 2006, p. 182-183).

Contudo, observando os elementos para exercer a função a qual defende os historiadores, usar os elementos de investigação para despertar a consciência histórica que deve ser sempre amplamente incentivada ao agregar os componentes históricos que permitem aos estudantes questionar, conhecer e investigar ensinamentos contados por pontos de vista diferentes, utilizar os contrapontos para que a reflexão e questionamentos sejam atitudes que moldem o currículo, que é vivo, a educação antirracista, com o ensino de história, faz-se necessária a fim de elucidar que o antirracismo deve estar posto para além do âmbito escolar.

É preciso que a educação, com foco antirracista, seja uma bandeira de luta erguida de forma contínua, abrangendo narrativas as quais possibilitem a construção e a desconstrução do conteúdo amplamente discutido, visto que a troca entre discente e docente propicia ao professor rever, ressignificar, ampliar o conhecimento, mediando as aprendizagens.

A formação docente, em qualquer de seus níveis, é um desafio permanente. Não há docência sem discência. As qualidades de quem ensina se desenvolvem na prática da formação, na convivência com os educandos e com os saberes que se buscam constantemente (Freire, 1996, p. 43).

A formação do professor sempre é uma pauta a ser discutida, pois é imprescindível que o profissional de educação esteja apto a lidar com as demandas diversas acerca do novo que surge constantemente, até porque o conhecimento não é algo estático; a todo momento, aprendemos e mediamos aprendizagem. O saber prévio dos alunos é um elemento importante a ser explorado na mediação do conhecimento, fruto de suas vivências e experiências, tornando-se uma mola propulsora para novos aprendizados.

Buscar o conhecimento é um desafio constante para o professor. Estar conectado às inovações desafiadoras da profissão exige que o docente se mantenha atualizado, uma vez que é fundamental compreender e estar disposto a estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas e os novos saberes produzidos para enriquecer sua práxis. Nesse contexto, ensino e pesquisa estão intrinsecamente relacionados e devem constituir parte integrante da trajetória profissional de todo professor.

A atuação do docente antirracista consiste em uma ação educativa reparatória, podendo ter pontos de conexão com a sua própria história, indo além do conteúdo a ser ministrado nos componentes curriculares ainda eurocentrados e da formalidade da ministração de aulas.

É necessário construir pontes de uma educação diaspórica, com referências decoloniais que visam a uma educação disruptiva, o que exige desse profissional buscar uma formação que fundamente seu repertório, com o objetivo de propiciar aos estudantes refletir sobre sentimentos que, outrora, foram vivenciados pelo docente na própria pele.

Dessas experiências, o dessabor de não se ver representado ou ter sido negligenciado ou até ridicularizado por ocupar cadeiras / lugares estruturalmente negados a pessoas pretas, ou ainda na situação oposta, a partir da experiência de ser multiplicador e de ter sido reconhecido ou despertado como uma potência diante da busca por romper com os estereótipos e lugares subalternizados estruturalmente seria o único caminho. Seja qual for o lugar no tempo e no espaço onde esse professor que paute as relações étnicas raciais na sua atuação antirracista, as ações propostas precisam ser significativas, formativas e, muitas vezes, exercerão um papel de descoberta de novos conceitos.

A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social. Desde a nossa construção humana, e com o enorme reforço da colonização, educamos e somos educados/as a seguir papéis de comportamento impostos a quem nasce com características físicas atribuídas à ideia que é tida de homens e mulheres. E isso se dá através dos processos sociais de desenvolvimento e apropriação da cultura (Pinheiro, 2023, p. 64).

A professora Bárbara Carine, em seu livro “Como ser um educador antirracista”, traz reflexões e ações acerca das posturas intrínsecas de um professor que atua para além da ministração de conteúdo, assumindo uma conduta antirracista nas relações étnicas raciais em uma perspectiva antirracista.

A própria história, geralmente, cerca as ações pedagógicas disruptivas decoloniais, fruto das vivências durante sua formação. Tais reflexões também dão conta de docentes que querem se tornar antirracistas diante das relações vivenciadas ao longo da docência e buscam se informar e se munir de conhecimentos e referências para desempenhar, com assertividade, suas práticas, a fim de atingir seus objetivos.

2 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA NO FUNDAMENTAL I

O ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, deve valorizar a realidade das crianças e considerar suas vivências, conhecimento adquiridos a partir das experiências cotidianas como ponto de partida do conhecimento histórico.

Conforme afirma Bittencourt (2018, p. 26), “no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, é necessário partir da realidade imediata do aluno, utilizando elementos de sua vida cotidiana, de sua família e comunidade, para iniciar o processo de construção do conhecimento histórico”.

Sob esse mesmo olhar, Schmidt e Guimarães (2012, p. 45) dizem que “o ensino de História nos anos iniciais deve estimular a criança a observar, questionar e refletir sobre sua própria experiência social, compreendendo-a como parte da História”.

Já Schmidt (2009, p. 61) amplia a perspectiva ao ressaltar que “nas séries iniciais do ensino fundamental, o trabalho com História deve estar voltado para a construção das noções de tempo, espaço e memória, permitindo à criança perceber-se como sujeito histórico”. Dessa forma, o ensino de História, no Fundamental I, assume caráter formativo, porque o aluno é visto como protagonista na construção de sua identidade e de sua compreensão do mundo social.

Ao compreender que o aluno, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, é um sujeito histórico, deve-se ter como base o ensino de História no Fundamental I, configurado como um espaço essencial para a promoção de valores democráticos e a valorização da diversidade cultural. Por meio do trabalho com as noções de tempo, a criança pode ampliar a visão, compreender espaço e território, bem como memórias (Schmidt, 2009). Os estudantes são motivados a compreender seu papel e sua inserção em processos sociais mais amplos.

Essa abordagem, segundo Bittencourt (2018), Schmidt e Guimarães (2012), colabora para superar interpretações de forma superficial ou naturalizadas das experiências do cotidiano, abrindo caminho para práticas pedagógicas que possibilitam desenvolver a criticidade e a reflexão com noções de análise mais completas.

Nessa perspectiva, o ensino de História, desde as séries iniciais, deve, também, assumir o compromisso de promover uma educação antirracista, confrontando desigualdades, reconhecendo identidades historicamente marginalizadas e estimulando uma consciência histórica, capaz de capacitar as novas gerações a transformar a sociedade.

2.1. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DA NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA: UM HISTÓRICO DE LUTAS

As conquistas de direitos acerca da educação brasileira, em toda a sua história, é o resultado da luta de agentes, compostos em sua base, por profissionais da educação, alunos, movimentos sociais, associações de pais, comunidade escolar, entre outros, que buscam garantir e ampliar inclusão de demandas educacionais amparadas na formação do indivíduo como ser social.

A partir das angústias e desafios que estão no cotidiano educacional, o sistema normativo respalda legalmente essas ações, criando leis, portarias que atendam ao clamor social que englobe o poder político da educação, sem deixar de se mover para interesses dos grupos de poder.

Para falar de direito à educação, é preciso mencionar a Constituição Federal do Brasil, que é a Carta Magna dos direitos dos brasileiros. Lei fundamental do país que estabelece os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado. É o documento mais antigo que trata legalmente a educação, em artigos específicos, citados no decorrer do texto.

A Constituição Federal Brasileira traz diretrizes em seus artigos, parágrafos, incisos e emendas que alteram a Lei, com o fim de acompanhar as necessidades que surgem ao longo do tempo para sociedade. É a partir dela que os outros documentos foram surgindo ao longo dos anos. Desde a sua promulgação, em 1988, tem por finalidade fundamentar e direcionar os direitos educacionais formais, constituídos em ambiente escolar na educação básica e superior na formação dos cidadãos brasileiro, garantindo o acesso indiscriminado a todos à escola.

A Constituição Federal de 1988 foi criada a partir de um processo de Assembleia Constituinte, convocado em 1985, pelo então presidente José Sarney, trazendo no preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 2003, p.1).

Tinha como objetivos, estabelecer os direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa e os direitos relacionados a trabalho, previdência, educação,

saúde e assistência social. O Artigo 5 traz, em seu texto, a igualdade de direitos para todos os brasileiros, além de garantir, no termo VIII, que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou político. Estes temas estão diretamente ligados à educação que, por sua vez, é tratada, especificamente, nos Artigos 205 ao 214.

Entretanto, o que houve, em quase duas décadas, entre a Constituição Brasileira 1988 e o marco da promulgação da Lei 10.639, no ano de 2003, referente aos direitos de manifestação da religiosidade, costumes, tradições, tratados, de forma marginalizada, enquanto deveriam ser amplamente trabalhados nas escolas para fortalecimento das raízes dessas contribuições contradiz, já na própria Constituição, no Capítulo I, artigo 5 dos direitos e deveres coletivos e individuais. Nesse período, houve o apagamento e silenciamento das Histórias dos escravizados oriundos do Continente Africano. Por anos, suas contribuições e protagonismos foram deturpados e/ou inferiorizados nas heranças que compõem a cultura brasileira.

Ao chegar ao continente africano, os europeus encontraram reinos, impérios e grandes cidades. Os europeus, que pouco sabiam a respeito da África e suas ilhas, passaram a escrever sobre aquilo que aprendiam no contato com os africanos. [...] Cada sociedade, no entanto, tem sua maneira especial de guardar, conservar e transmitir suas histórias, saberes e tradições. Como diz um velho provérbio angolano: “os brancos escrevem nos livros e nós escrevemos na alma”. [...] Há povos que conservam e transmitem seus conhecimentos pela escrita, outros transmitem pela oralidade. Isso não quer dizer que um seja superior ou inferior a outro. Apenas são diferentes (Barbosa, 2007, p. 50).

Os artigos que tratam da educação estabelecem que a educação é um direito fundamental e um dever da família e do Estado. O artigo 206 cita como princípios da educação: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade e à dignidade do educando. Tais argumentos já seriam suficientes para a inclusão de conteúdos da História que permitissem ao educando ter acesso, desde 1988, às contribuições da cultura africana contextualizadas no âmbito escolar na década de 80 e 90. Poderíamos ter construído outra história sobre as estruturas racistas que se fortaleceram nesse tempo.

Constitucionalmente, esse balizador poderia ter permitido aos jovens alunos da época conhecerem as potencialidades desse povo, a resistência à escravidão, assim como as referências que traziam de suas origens, das músicas, da religiosidade e da alegria que os representam tão bem, pois, ao serem retirados de sua terra, além da violação do seu corpo, da sua vontade, eles também sofriam com a ruptura da cultura, costumes, tradições, convívio com seus familiares. Aqui tinham seus nomes trocados, tirando-lhes a dignidade humana por tantas violências sofridas.

Quanto à exploração da história mundial, é importante que haja um aprofundamento quanto à desmistificação de que a África é um continente de seres animalizados, sem cultura e sem história. É um período para apresentação de diversos documentários que tratem da parte histórica e geográfica do continente africano, dos seus antepassados e da África na atualidade.

Histórias violadas, apagadas e distorcidas que causam o epistemicídio dos saberes de um povo, que, no Brasil, foi escravizado, teve suas referências aviltadas por um sistema racista estruturado que perpetua suas consequências em seus descendentes, com sinais da falta de tratamento igualitário até os dias atuais. No entanto, houve reações nesse período para que as contribuições africanas fossem incluídas no ensino. Os movimentos sociais iniciam debates pautados na necessidade de incluir as lutas do povo preto nas aprendizagens educacionais para além das ruas, deixando de ficarem apenas nos núcleos.

Os artigos da Constituição Federal que tratam da educação são os 205 a 214. A educação é considerada um direito fundamental social e está prevista na seção III da Constituição. Cada artigo trata, especificamente, dos assuntos que permeavam a educação naquele momento. Em 1988, no período da História do Brasil em que se promulgou a Carta Magna, não era uma preocupação a educação que desse ascensão ao povo negro, entretanto isso sempre foi uma luta que, mais tarde, a partir dos movimentos negros nascidos na década de setenta, ganhava força e resistência, o que, anos depois, culminaria na Lei 10639/03.

Em resumo, o artigo Art. 205 garante a universalização da educação. Constitucionalmente, é direito do cidadão brasileiro e dever do Estado o acesso à escola em idades específicas a fim de garantir a formação acadêmica, enquanto o Art. 206, à aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo princípios para o ensino.

Nesse artigo, é possível confrontar o pluralismo de ideias que ainda não garantiria ser o balizador para a educação antirracista, porém chega como fundamento para ampliar as perspectivas de valorização das diversidades dos povos que formam a sociedade, de assuntos que cercam a pauta antirracista e tantas outras que precisam ser colocadas em destaque na educação, mas que permitiu a discussão que reverberou em documentos posteriores até chegarmos ao que construímos acerca do antirracismo.

O Art. 207 traz as garantias e orientações para a educação superior agir com autonomia didático-científica, administrativa e financeira. Já o Art.208, a garantia da educação a todas as esferas da educação básica, o regime de colaboração entre os poderes, a inclusão de pessoas que precisem de um atendimento especial, a fim de que tenham seu direito à educação garantido e assistido dentro de suas especificidades. Pauta tratada também no artigo 11.

O Art. 209 estabelece que o ensino pode ser ministrado pela iniciativa privada, desde que sejam cumpridas determinadas condições; o Art. 210 orienta e regula os conteúdos, de forma que uniformize as aprendizagens de acordo com o período escolar para o país. Este artigo é o norteador de documentos que salientam a necessidade de respeitar as regionalidades e as realidades dos educandos. Quanto aos artigos 212 e 213, orientam como a receita deve financiar a educação e garantir a aplicabilidade dos recursos financeiros no cumprimento da lei.

O Art. 214 instrui e garante a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) que orienta a organização da educação nacional. O objetivo é integrar os níveis de ensino e as ações do governo para superar as deficiências educacionais. O PNE foi instituído em 2014 e tem a vigência de 10 anos e 20 metas que deveriam ter sido alcançadas em um decênio.

Importante salientar que os artigos e leis citados sofreram alterações ao longo do tempo para atender as demandas educacionais que movimentam a sociedade em todas as suas camadas.

Vejamos, a seguir, a Educação e a legislação antirracista como resultado das lutas dos movimentos sociais negros.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A(vetado) e 79-B⁴ a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, além de dar outras providências, assinada pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, tem como função a obrigatoriedade do ensino da cultura e a história africana e afro-brasileira na educação básica, em especial, nas disciplinas de Artes, História e Geografia.

Outra finalidade dessa lei foi determinar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, data significativa para o povo preto, pois é marca a imortalidade de Zumbi dos Palmares, dia em que ele foi assassinado. Líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi é o representante da resistência negra contra a escravidão, lutou pela liberdade do seu povo.

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p.1).

Questionamentos importantes foram necessários para compreender a implantação da lei, entender qual a relevância para que o país incluísse uma lei que imponha ao seu sistema

⁴ **Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

educacional a inclusão legal de uma temática que revisse o ensino a partir da importância de tratar assuntos que valorizassem e exaltassem os povos que ajudaram a formar o Brasil. É possível imaginar algumas justificativas para que isso ocorresse, pois, antes da lei, a história dos povos africanos não parecia interessante o suficiente para compor o currículo.

Não somente antes das leis, ainda é possível identificar resistências a um ensino histórico que fomente a história indígena e a história africana e afro-brasileira com relevância para compor o ensino da história enquanto conteúdo curricular. O olhar desvalorizado e silenciador que nega a importância das contribuições desses povos corrobora para que a história tenha sido, por décadas, contada a partir de um olhar euro centrado. É possível reconhecer, ao longo do tempo, falta de representatividade negra na história brasileira. Então, o movimento negro posiciona-se atuando efetivamente na discussão.

Como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional (Gonçalves & Petronilha, 2000, p.145).

Por muito tempo, a história contada sobre a influência africana trazia o negro apenas como escravo. A imagem do africano e de seus descendentes estava ligada somente a um povo derrotado, que veio escravizado por ser inferior, menos inteligente. Havia uma trama que atrelava ao povo negro tudo de negativo e feio, que não poderia ascender aos espaços de poder, uma narrativa que tirava a humanidade da pessoa negra.

Ao se tratar a história africana, na escola, ela era limitada apenas a influência desses povos na culinária, alguns mitos e contos, o trabalho braçal, trabalho doméstico que não necessitava de “intelectualidade” (pois existia o mito de que negro é mais forte, aguenta mais peso), a capoeira, algumas palavras que compõem a língua portuguesa do Brasil, ou seja, a cultura africana era vista como algo superficial.

Apesar da sua importância para a formação do povo brasileiro, foi amplamente negada, enquanto se descrevia uma imagem da África como um território único, desconsiderando completamente a magnitude, os ensinamentos ancestrais que vinham desse continente tão diverso.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista

a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Ministério da Educação, 2004, p.11).

As narrativas históricas fomentavam o deslumbre a tudo que fosse eurocêntrico em detrimento a contextos de história africana. Essa ideia enraizada permeava a educação, os livros didáticos, materiais nos quais as contribuições afrodescendentes eram silenciadas e / ou distorcidas, pois tudo que tinha referência com bom e belo era o que vinha com o branco europeu.

A educação é uma estratégia de poder político. Diante de tal afirmação, a obrigatoriedade de incluir e valorizar, no currículo educacional, o ensino e as contribuições dos povos africanos para formação do Brasil estabelece um fortalecimento na valorização das relações étnicos raciais.

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado que tendem a se perpetuar que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores [...] (Gomes, 2001, p. 6-7).

A história do continente africano é rica e diversa em diferentes campos. O seu povo tem muitos saberes ancestrais, científicos e tecnológicos, entretanto tais conhecimentos não foram abarcados no sistema educacional brasileiro.

Diante desse distanciamento com a própria história, houve um movimento político, ideológico que trouxe à evidência a história africana e suas contribuições contadas por outros prismas, em que é possível compreender o quanto os conteúdos escolares estavam esvaziados no que tange à relevância de se tratarem os povos negros e a sua cultura afro-brasileira em espaços escolares.

O ensino curricular de história, bem como as demais disciplinas curriculares na escola, não deve ser compreendido apenas como uma lista de conteúdo a ser aprendido pelos estudantes em séries, no decorrer de sua vida enquanto discente da educação básica.

Como diz Silva (2014, p. 16-17), o currículo representa conhecimento, identidade e poder, porque o “conhecimento que constitui o currículo” representa aquilo que nós somos e o “que nos tornamos”. Ademais, o currículo é também, “o resultado de uma seleção”, e “selecionar é uma operação de poder”.

Os povos africanos foram trazidos escravizados e, na bagagem, trouxeram também consigo seus conhecimentos, costumes, cultura, religiosidade, porém todo esse arcabouço histórico não estava inserido no contexto escolar.

Então, surge o Movimento Negro Unificado com ações que antecedem a promulgação da lei, pois, para que, em 2003, a lei entrasse em vigor, houve uma luta árdua e muito intensa do movimento com seus intelectuais negros, o que culminou na Lei 10639/03, qual, mais tarde, seria atualizada para a Lei 11645/08. Este trabalho irá focar na Lei 10639/03.

O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira na luta em favor do povo negro. Surge, no Brasil, em meio ao período da ditadura militar. É um movimento, cujo principal objetivo consiste no fim da discriminação racial, por ser um movimento que tem, em seu histórico, várias conquistas no que tange aos direitos do povo negro. Dentre elas, está o Dia Nacional da Consciência Negra, instituído como data no dia 20 de novembro, juntamente com a Lei 10639/03 que, como citado acima, era uma pauta necessária para o povo afro descendente que constitui o Brasil.

O preconceito racial, assim como tudo que vem a partir dessa estrutura racista, maquiada no Brasil, surge de uma ideologia amplamente disseminada que esboça um sentimento frustrado de democracia racial para os negros, porém confortável para a sociedade dominante. Por muito tempo, manteve-se em evidência, mas não impediu que o Movimento Negro Unificado se mobilizasse para que essa lacuna, na educação brasileira, pudesse ser repensada com uma efetiva ação que deu origem a Lei 10639/03.

O MNU nasceu, em 1978, a partir de uma dor compartilhada pelos jovens negros da época os quais denunciavam a violência policial além de tantas outras situações de discriminação sofridas pela população negra no Brasil.

Dentre as reivindicações da época, estava, também, o fato de os negros não terem espaços nas manifestações culturais do país. Diante desse preconceito e segregação da população negra, fez-se necessário promover ações que colocassem o negro em evidência na sua própria história.

Ao longo do tempo, o movimento iniciou uma luta para que a história desse povo, no Brasil, estivesse dentro dos conteúdos escolares, e não apenas como manifestações folclóricas ou caricatas que colocavam o povo africano em um quadro de sofrimento, subalternidade, enquanto enaltecia uma história eurocêntrica. O ensino da história da África e dos afro-brasileiros precisava ser contada e apreendida.

Nessa perspectiva, compreende-se que seria preciso que houvesse a obrigatoriedade, porque tal conteúdo não poderia ser pontuado como secundário, sem relevância ou ficar a

critério da instituição escolar ou do docente. E, após muita luta, reuniões, reivindicações de entidades negras veio, finalmente, a aprovação da lei em 2003.

O conhecimento da história do movimento negro politicamente organizado no Brasil é fundamental para que se torne possível a compreensão dos meandros dos recentes debates sobre igualdade, democracia e justiça que têm gerado tantas polêmicas e mobilizado tantas paixões no Brasil contemporâneo. Principalmente quando se trata das possibilidades de construção de políticas de ação afirmativa para negros. Políticas estas, que ganharam ainda mais visibilidade a partir da implementação de cotas para negros em universidades públicas, e que somente entraram nas pautas de discussão em nossa sociedade em função da atuação do movimento negro (Pereira, 2010, p. 26).

Entre os limites temporais significativos do MNU, destacamos a primeira parte que vai de 1937 até 1979 com a luta do movimento contra o racismo, momento em que o debate entre os negros ocorre em diversas correntes, o pensamento ideológico se une com a identidade de ser negro no Brasil.

O racismo e seus aspectos são frequentes e sempre estiveram presentes nos espaços sociais e educacionais do período acima citado. Demorou muito para que conseguíssemos conceituar, desde o período colonial, que os negros vivenciaram o racismo, ou seja, o que atualmente é chamado de racismo estrutural.

Em resumo: 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". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2018, p. 33).

Quando falamos do racismo como estrutura de poder, trata-se de um processo histórico que, no Brasil, ainda é difícil de assumir, o que torna as ações de combate ao mesmo uma tarefa complexa, devido aos efeitos maléficos para a sociedade como todo, mas, especificamente, para a comunidade negra, motivo pelo qual a discussão acerca disso seja constante e não se esvazie, enquanto uma pauta de luta.

Desse modo, tendo a escola como espaço de luta, a educação como estrutura de poder, encontramos, na lei, o aporte necessário para que, mesmo a passos lentos, essa discussão adentre o âmbito escolar, em forma de conteúdo, ações, movimentos que englobem

conhecimento e valorização da influência da cultura, costumes, crenças, entre tantas outras potencialidades que o estudo do continente africano incide sobre o Brasil.

A valorização, na legislação educacional brasileira, do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, atualmente, é o resultado de um longo processo de luta do movimento negro. Vale ressaltar que, ao mencionarmos o Movimento Negro, não estamos falando apenas de ações políticas partidárias, mas também de poder, de educação, de transformação, de resistência, de sujeitos e contextos históricos que formam e transformam o ciclo da sociedade.

Ao se incluir a temática da história e cultura afro brasileira, nas diretrizes educacionais curriculares a partir da lei sancionada em 2003, faz-se uma reparação tardia, mas necessária, para legitimar o empenho do trabalho firmado nas pautas da luta do movimento negro.

Importante enfatizar que a lei é um elemento essencial para materializar as ações afirmativas que visam promover, no currículo da educação brasileira e na sociedade brasileira, as discussões acerca das relações étnicas raciais e suas potencialidades, influenciando narrativas que possibilitem levantar reflexões e atitudes que busquem sentido para a vivência, além de destacar a diversidade presente na formação da sociedade brasileira, já que vivemos em um país onde as relações étnicas ditam regras e estruturas enraizadas favorecem parcialmente um determinado grupo de pessoas em detrimento de outrem.

Ao estudar a história do Brasil no período colonial, sabemos que o país foi o último a extinguir o sistema escravagista, todavia essa marca colonial e escravista se perpetua ainda na atualidade com sutilezas estruturais as quais permeiam a sociedade em diferentes áreas. O racismo, em sua atuação mais gritante, pode ser percebido na área da justiça, do emprego e da representatividade em espaços de poder, da estética negra, entre tantas outras.

Diante desse universo com o qual a educação nos anos iniciais se depara, compreendemos a necessidade de uma educação identitária com base antirracista como fonte a ser explorada em um contexto real de vivências, tendo no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana um aporte para que a aprendizagem histórica se inicie, de forma significativa, em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Após a abolição, não houve nenhuma política para ajudar os escravizados que foram alforriados. Não houve acesso ao mercado de trabalho e à escola, os negros foram abandonados à sua própria sorte. A educação foi sempre uma bandeira de luta levantada e sustentada pelos negros, mesmo diante de proibições, segregação, silenciamento entre outras formas de esvaziar a importância deles na história do Brasil e para o Brasil. O povo negro

sempre resistiu neste sentido, por isso os movimentos surgiram a fim de minimizar as injustiças que viviam na sociedade.

Todas essas mazelas atravessaram e, ainda hoje, atravessam o sistema educacional e é, neste intuito, que entra a Lei 10639/03, como forma de resistência, como é toda a história que cerca o povo negro e seus descendentes, uma dentre tantas tentativas de enfrentar uma política educacional que reforçava os estereótipos daqueles que resistiram desde a escravidão.

A forma de se organizar em comunidade, suas resistências por meio do aquilombamento são tratadas no Documentário: Ôrí (1989) – dirigido por Raquel Gerber, com roteiro e protagonismo de Beatriz Nascimento.

A obra fala de aquilombamento como identidade em movimento e resistência negra na diáspora. Para a autora, este termo refere-se ao movimento contínuo de resistência negra. No documentário, ela afirma que não é um ato isolado, mas uma ação contínua, uma prática de afirmação e reconstrução da identidade negra, quando ela diz que "Quilombo é movimento, é um processo, é o deslocamento do povo negro para manter viva sua identidade."

Ainda ampliando o conceito da expressão, ela traz a importância do território que não se limita a um espaço geográfico, mas é um espaço de memória, espiritualidade e identidade. Aquilombamento, como expressão de liberdade e humanidade, tem por definição uma estrutura como forma associativa que se organizava com o propósito de defender, facilitar e estruturar socialmente e economicamente de forma própria e que permaneceu ao longo do tempo. Os quilombos exerciam e ainda exercem um papel relevante para a comunidade negra.

Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (Nascimento, 2002, p. 338).

Depois, por meio dos movimentos sociais organizados, essa história precisa fazer parte do currículo educacional, pois a escola, como espaço para a formação de indivíduos comprometidos com a cidadania, necessita respeitar a sua história e compreender que ela perpassa, como diferentes povos que formam o multiculturalismo, a partir do seu povo multiétnico que constitui o Brasil, mas que tem suas singularidades, importantes para a

pluralidade existente na sociedade. Assim, em uma perspectiva de educação antirracista, todos devem ser respeitados e valorizados.

O discurso crítico com relação à falta de políticas públicas educacionais para a população negra esteve presente. Neste sentido, as lideranças negras entendiam que a ausência de formação e instrução eram fatores fundamentais que impunham o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectivas de progredir socialmente. Em síntese, a viver em condições precárias, por isso julgavam que o acesso à instrução era condição necessária para que mudasse a situação.

A negação da cultura negra aliada à falta de oportunidade para o protagonismo dos negros, bem como papéis de subalternidade para interpretações teatrais serviu de motivo para a criação do teatro experimental do negro fundado por Abdias Nascimento. No teatro, eram apresentados cursos de alfabetização para moradores de favelas, operários, empregadas domésticas e provenientes de classes empobrecidas.

Importante destacar que, no primeiro Congresso do teatro negro brasileiro, em 1950, já se reivindicava o estudo da história do continente africano, a cultura negra e o negro na formação da sociedade brasileira.

Na década de 70, tivemos, também, a entrada de intelectuais negros nos cursos de pós-graduação. Em 1978, houve um movimento negro unificado, influenciado por movimentos internacionais, que assumiu um tom mais incisivo, demonstrando o mito da democracia racial, ou seja, a falácia de que nossa sociedade era harmoniosa, partindo da compreensão de que o capitalismo se beneficiava do racismo.

Vale destacar que o racismo está presente na sociedade brasileira de modo explícito e também velado, e a escola o reproduz, mas é papel da escola, ou melhor, de toda a comunidade escolar enfrentá-lo.

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada anti-tradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou

daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (Freire, 2003, p. 114).

A educação é um ato político, uma atividade direcionada para atingir objetivos na formação do cidadão, tendo em vista que esses objetivos incluem o desenvolvimento, a compreensão, entre tantas outras habilidades e potencialidades que devem ser desenvolvidas a partir das funções a que se propõe, na escola e na comunidade escolar, para a vida.

Assim, as aprendizagens tratadas, no âmbito escolar, precisam estar em consonância com a vida social, isto é, deve-se socializar o conhecimento, atuar na formação moral dos alunos. Essa soma de esforço é que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o ensino de história para os anos iniciais deve ser um ato formador, com o intuito de desenvolver a criticidade dos indivíduos. Para tanto, a educação brasileira tem diretrizes e bases, leis que orientam e têm como objetivo promover a formação cidadã.

2.2. LEI DE DIRETRIZES E BASES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A educação brasileira tem dispositivos legais que norteiam os conteúdos a serem trabalhados. Em 1995, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de História, de 1998, eram as normativas que orientavam o ensino. Eles consideravam o currículo e suas especificidades acerca das realidades diversas em todo país, motivo pelo qual os Estados e Municípios podiam adequar a sua realidade à aplicabilidade das diretrizes, desde que os objetivos norteadores fossem contemplados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (Brasil, 1997, p.71).

As orientações para o ensino foram divididas por áreas próximas de conhecimento. Nesse contexto, o ensino de História foi colocado junto com Geografia, no entanto cada disciplina tem seus objetivos a serem alcançados.

É consensual a impossibilidade de se estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. A seleção de conteúdos programáticos tem sido variada, mas geralmente é feita segundo uma tradição de ensino, que é rearticulada e reintegrada em novas dimensões e de acordo com temas relevantes para o momento histórico da atual geração (Brasil, 1997, p.45).

A orientação para o ensino de história, nas séries iniciais, a partir dos PCNs, segue tendo a história como a ciência que estuda a ação do homem no tempo e no espaço; como análise de eventos ocorridos no passado que auxilia a compreensão do tempo presente e com a concepção histórica eurocêntrica que divide a história em pré-história e História. O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e o desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

O documento orienta o ensino dividido em ciclos, a fim de que o estudante tenha tempo maior do que o ano letivo para aprender e receber reforço quando suas dificuldades forem detectadas. Assim, pode seguir no seu ritmo.

Nos PCNs, o ensino de história é orientado a ser discutido a partir de eixos temáticos, tendo como finalidade o aglomerado de temas que apoiem na orientação e no planejamento do trabalho, suscitando questões relacionadas a um determinado assunto e o articulando com outros assuntos.

Os Eixos Temáticos não devem ser estudados de forma estagnada, pelo contrário, devem ser vieses para outros conteúdos que surjam e que ampliem a construção da aprendizagem.

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos. Prevaecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (Brasil, 2007, p.40).

Nos anos iniciais do ensino fundamental I, são dois ciclos. Ao final do primeiro ciclo, o ideal é que criança seja capaz de: reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço.

Outro objetivo é reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade em uma dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos de outros tempos, na dinâmica da vida atual.

Já para o segundo ciclo, reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e de outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais; reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, em uma dimensão de tempo de longa duração e, por fim, reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.

Como no primeiro ciclo, seguem sugestões amplas de possibilidades de estudo. Cabe, então, ao professor: fazer alguns recortes e escolher alguns temas, priorizando os conteúdos mais significativos para que os alunos interpretem e reflitam sobre as relações que sua localidade estabelece ou estabeleceu com outras localidades situadas na região, no País e no mundo, hoje em dia e no passado; desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de História com outras áreas de conhecimento; avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro (Brasil, 2017, p.48).

As propostas orientadas nos PCNs para ensino de história, até aquele momento, não atendiam as especificidades de estudos que pudessem propor o letramento étnico racial. Essas questões ainda não tinham lugar explícito nos eixos temáticos orientados pelos PCNs.

Nos PCNs, as orientações para ensino aprendizagem sobre a diversidade ficaram a cargo da etnia. As normas seguem a história eurocêntrica que, na época, era aplicada no ensino, fortalecendo os estigmas, os estereótipos e as narrativas de uma única história, em que os povos negros não tinham notoriedade na formação do Brasil, sendo apresentados, nos materiais de ensino, em um modelo que reforçava a imagem do negro apenas como escravo, em situações de inferioridade, que remetia ao feio, ao subalterno.

Entretanto, o movimento negro já se movimentava na luta em busca de uma perspectiva que demonstrasse sua representatividade de forma positiva, ações afirmativas que viriam a ser contempladas na Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação nas relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana a partir da Lei 10639/03.

Para tratar os conteúdos que não foram contemplados nas orientações das disciplinas, ficaram instituídos os temas transversais, dentre eles o pluralismo cultural, mais especificamente, trazendo, de forma transversal, a diversidade cultural inegável no Brasil.

Isso foi feito para que, por meio do pluralismo, as contribuições dos povos africanos não figurassem apenas em um imaginário folclórico e com estereótipos, para que conteúdos pautados no ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nas escolas pudessem promover a diversidade étnico-racial.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 2004, p.121).

Os PCNs, portanto, ainda que, com uma proposta direcionada, apresentava uma importante possibilidade de discussão sobre a educação das relações étnico-raciais no eixo transversal da pluralidade cultural.

Essa posição discursiva pode ser notada como reflexo para a Lei nº 10.639/2003 e do parecer aprovado pelas diretrizes normativas e orientadoras até, então, aprovadas como ações educacionais na tratativa das questões para o ensino curricular das relações étnicos raciais.

Porém, as novas ações aprovadas acerca da alteração da LDB, que intensificam as reflexões a partir da Lei 10639/03, diferem das proposições pedagógicas a que se propõe o eixo de pluralidade cultural dos PCNs, pois as ações devem seguir a perspectiva de reparação com ações afirmativas no âmbito escolar em relação às populações afrodescendentes.

Legalmente, as discussões sobre relações étnicas raciais, que permeiam a sociedade e não são diferentes na escola, passam a ter diretrizes legais a fim de enfrentar o racismo, partindo da valorização da história africana e de suas contribuições que, tantas vezes, foi silenciada ou desqualificada devido às avaliações de que o Brasil era uma democracia racial.

Não obstante, havia a necessidade de problematizar como as diretrizes orientavam os conteúdos que norteavam as narrativas referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira. Sob a disposição da Lei de Diretrizes e Base, as abordagens referenciadas, nos PCNs, deveriam seguir uma condição de documento orientador que sugerisse os conteúdos, deixando a critério dos estabelecimentos educacionais ações pedagógicas que contemplassem a temática e as colocassem em prática, enquanto a lei tornava a abordagem dos conteúdos uma obrigatoriedade.

Entretanto, existiam medidas assertivas a serem trabalhadas bem como seus impactos para as tratativas de conteúdos acerca da Lei 10639/03. Por exemplo, quando sugere que fique sob a responsabilidade didática e pedagógica do docente, a atenção do professor volta-se à desvinculação da história das sociedades africanas com a história da escravidão e do tráfico.

(...) colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje (Brasil, 1998, p. 71).

Notoriamente, são conteúdos importantes, contudo a disposição da Lei aprovada informa que devem ser trabalhadas, na escola, obrigatoriamente, a História e a Cultura Afro-Brasileira para a inclusão efetiva do ensino que contemplasse os contrapontos de uma história única.

A alteração na Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais, no seu Art.26 A, que culminou na Lei 10639/2003, determina a obrigatoriedade para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elucidando a necessidade que permite comprovar a importância de discutir, na escola, as questões raciais que já reverberavam em outros espaços. Isso não poderia ser diferente, já que a escola é um espaço para discussão e fomento de saberes.

Finalmente, a aprovação da Lei 10.639/03, considerada uma vitória para o Movimento Negro, desde seu início, tinha como projeto a mudança na educação do país como um importante viés da luta antirracista.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, nos pós abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

O texto da Lei de Diretrizes e Base, destacado acima, orienta as ações acerca da Lei 10639/03, recém-aprovada, citando que o Estado e a sociedade devem ser agentes fiscalizadores a fim de garantir que as ações educativas às quais se refere a Lei, possibilitem o desenvolvimento de ações afirmativas educacionais que despertem as reparações integrais para os descendentes dos escravizados, ou seja, para a população afrodescendente que ainda

sente os efeitos desse período escravista e pós-abolição além dos muros da escola. Essa lei é, sem dúvida, uma vitória dos MNU que têm, em suas lutas, as pautas antirracistas.

O ensino de História para as séries iniciais deve abarcar conceitos e ações que propiciem ao discente, enquanto sujeito histórico, compreender que estudar história é importante para a formação cidadã, enquanto ser social, desde que esse contexto seja adaptado para faixa etária, respeitando o desenvolvimento de habilidades pertinentes à compreensão da criança no seu contexto de vivências.

Com a História, é possível entender como o passado influencia o presente e, nessa perspectiva, adentrar no porquê de as coisas serem como são e como elas influenciam o presente nas diferentes dimensões da história, como impactam na vida do indivíduo e na sociedade, entre outras possibilidades.

Nessa conjuntura, rever aspectos que servem de base para a percepção de diferentes assuntos que atravessam as relações étnicas raciais e a valorização da cultura e dos costumes africanos e afro brasileiros, entre outros conceitos que permeiam a importância destes temas para a educação brasileira, a partir da obrigatoriedade da Lei 10639/03 nos currículos escolares, tem a finalidade de impactar a sociedade brasileira, mostrando as diferentes contribuições dos povos que aqui chegaram, estabelecendo as devidas conexões no que tange aos povos africanos, entendendo a necessidade de estudar a história contada por outros prismas que questione o que está sendo apresentado como fato histórico.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

A partir disso, podemos constatar que, na escola, o currículo se forma e se transforma a todo momento, a depender da demanda das discussões acerca das propostas pedagógicas sugeridas e / ou inseridas no conteúdo.

A História demonstra uma sociedade que privilegia uma minoria em detrimento da maioria. Há uma postura estrutural de currículo que acabou por excluir a pluralidade de sujeitos que formam o povo brasileiro, principalmente negros e indígenas.

Portanto, notamos que a História oficial, apresentada como conteúdo de história única eurocentrada, não dialoga com a realidade do povo brasileiro, visto que o Brasil é um país de grandes proporções territoriais e vasta diversidade cultural e essas questões precisam estar no currículo, na escola.

2.3. DISPOSIÇÕES DA LEI 10639/03 E DOCUMENTOS NORTEADORES

A escola é espaço de formação e informação e, a partir da aprovação da Lei 10639/03, passa a ter a responsabilidade, agora, instrumentalizada oficialmente, de ter um elemento legal e obrigatório de enfrentamento às questões que evidenciam conteúdos originados em apagamento e distorções históricas. Agora o ensino poderá exercer as efetivas condutas para estabelecer a educação que vise à luta antirracista. Essa é uma vitória do MNU, que já sinalizava a necessidade de uma ação mais específica, com a finalidade de apresentar as ações afirmativas referentes a um âmbito de aprendizagem curricular nas bases das diretrizes de educação.

A educação sempre foi uma bandeira levantada pelo MN como direito de todos. Nessa perspectiva constitucional de igualdade de direitos, era preciso que povo negro pudesse enxergar sua história estudada com mesmo destaque que outras, já que, ainda hoje, a história é contada a partir de um olhar do colonizador europeu. Era preciso que os colonizados se vissem nestas narrativas, não apenas como um povo escravo, mas que manteve suas origens e memórias as quais contribuíram para a cultura que vivenciamos.

Os movimentos ao denunciar o modelo integrador e os processos de socialização integradores que ignoram as diversidades culturais, a memória coletiva, as identidades e pertencimentos são um convite para reconhecer o potencial formador das tensões culturais. Há um conflito formador no campo das crenças e dos valores (Arroyo, 2003, p.42).

Historicamente, sabemos que o povo negro foi excluído de frequentar a escola, com o objetivo, em inúmeras narrativas históricas, de silenciar e / ou distorcer fatos que pudessem mostrar a importância das resistências e lutas, além de toda cultura, costumes que foram trazidos e mantidos na formação da sociedade brasileira. Mesmo após anos dessa luta por reconhecimento, ainda era preciso manter-se resistente às dificuldades criadas e impostas aos “alforriados”, em uma tentativa de negligenciar a aprendizagem histórica dos povos escravizados do Brasil.

Os movimentos sociais, em especial, o movimento negro, tem papel determinante nas ações acerca da educação, pois já se esboçava uma necessidade de sua inclusão nos currículos

escolares, com a finalidade de fomentar as garantias de acesso aos estudos desde a formação básica das contribuições negras africanas e afro brasileira como identidade do povo.

Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar essa visão preconceituosa do povo e da cultura. Reconhecer que todos os sistemas de pensamento e de ação estão emaranhados com crenças, valores, sentimentos, práticas herdadas. A cultura também tem sua tradição como princípio, como matriz formadora. Como a caixa de ferramentas de que nos apropriamos e munimos para enfrentar-nos com o mundo. Cultura que pode nos aprisionar em identidades fechadas, mas que pode abrir identidades para fora. O referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade (Arroyo, 2003, p. 41).

Para elaborar a resolução, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPPIR) que, juntamente como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi responsável por analisar dados oficiais que apontavam as desigualdades educacionais entre a população branca e a população negra, fato que salta aos olhos por estar presente na sociedade brasileira em todas as esferas.

Sobre o povo preto e seus descendentes, é notório o abismo que sempre existiu no que tange a oportunidades de igualdade de direitos, entretanto esses dados precisam ser quantitativos para que, oficialmente, sejam justificados no âmbito de políticas públicas, o que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, que auxiliou na implantação das ações afirmativas que tem por objetivo, conforme texto de apresentação da então ministra chefe da SEPPPIR, a senhora Matilde Ribeiro, “o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo a afirmação dos direitos humanos básico e fundamentais da população negra brasileira” (Brasil, 2004, p. 8).

O relatório previa atender as indicações de como regulamentar as ações em um contexto nacional. Para isso, foi preciso considerar o que os Estados e Municípios já tinham, como atuação de enfrentamento legal, a temática.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro

de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. (1) Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (1) Belém - Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências" (Brasil, 2004, p. 9).

O parecer foi destinado aos administradores do sistema de ensino, com o intuito de nortear a elaboração das demandas que permeiam os planos institucionais e suas proposições acerca da educação brasileira. A demanda por reparação, combate ao racismo, a tentativa de uma educação pelo fim das desigualdades sociais e raciais que ainda hoje atravessam as pautas educacionais e refletem na sociedade são alguns das metas traçadas pela, atualmente extinta, SEPPPIR.

Assim, diz Fanon (1979, p. 12), em seu livro "Os condenados da terra":

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a resolução, que é o documento orientador, em uma perspectiva de reeducação para as relações étnicas raciais. Ela tem a missão de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana entre outras disposições.

O CNE é o órgão do governo que tem como missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Diante do apelo que se fazia presente na sociedade, inflamado pelo Movimento Negro em diferentes lugares do Brasil, já havia decretos e leis que fomentavam a necessidade de discussão e sugeriam a inclusão dos assuntos relacionados a Histórias da África e seus desdobramentos.

Logo, após a promulgação da Lei 10639/03, em 17 de junho de 2004, o CNE publica a Resolução de número um. Esse documento consta de nove artigos que pautam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (Brasil, 2004, p. 26).

Seria importante salientar que a discussão sobre questões raciais não se limita aos movimentos sociais e ao movimento negro. As diretrizes tornam obrigatória a inclusão de conteúdos e questões raciais em todos os âmbitos educacionais, devendo ser trabalhados com os devidos princípios e fundamentos que possibilitem o conhecimento e o respeito aos direitos legais, na busca para o fortalecimento e a construção de uma nação democrática.

Para além da execução das estratégias para valorização de uma sociedade multicultural, a orientação se dá, também, para a formação dos professores. Cabe aos Estados, Municípios e União promoverem a formação dos professores com apoio de supervisão dos conselhos, a fim de que os objetivos instituídos sejam alcançados.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004, p. 16).

Nos seus nove artigos, o documento instrui e orienta os agentes do sistema educacional a cumprir as diretrizes, com o intuito de garantir o ensino sistemático de História e Cultura Afro Brasileira. Discorre sobre as responsabilidades de cada órgão, além das indicações dos

procedimentos, da supervisão e avaliação dos materiais didáticos, rumos das orientações para proceder em caso de conflitos que caracterizam a prática de racismo, com o propósito de garantir que as resoluções sejam cumpridas.

Reforça, ainda, a autonomia dos conselhos Estaduais e Municipais na construção do plano e suas ações para a aplicabilidade das Diretrizes de acordo com a realidade de cada região, desde que as metas traçadas sejam alcançadas.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (Brasil, 2004, p. 12).

A educação das relações étnico- raciais deve garantir que as narrativas acerca do ensino de história e Cultura Afro- Brasileira e Africana despertem a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, com ações educativas de combate ao racismo e as discriminações que estão enraizadas na sociedade brasileira, refletindo e revendo fatores que permanecem pautando as esferas de base da formação da sociedade e suas origens.

É primordial reiterar que a educação é um ato político, assim sendo, exerce a função educacional de atender a interesses que visam formar a sociedade à medida que essas relações abarquem questões que se estendam às discussões que favoreçam propensões políticas, sociais e econômicas. Contudo, a epistemologia do racismo precisa ser enfrentada em todas as suas dimensões.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

A educação para as relações étnico raciais traz objetivos tangíveis com pontos que emergem do cotidiano e pautas para serem discutidas em uma visão identitária, em que o

discente, no período da escolarização do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), embora não compreenda o cerne da questão racial, vivencie experiências acerca do antirracismo, debates importantes para compor o currículo para o ensino de história. Isso pode ser trabalhado de forma interdisciplinar.

A escola, assim, exerce seu papel laico e imparcial em um contexto epistemológico do saber, conhecer e aprender, uma vez que o enfoque na ampliação de acesso à informação que compreende as afirmações identitárias, além de elucidar os caminhos duvidosos do ensino, com base exclusivamente eurocêntrica, possibilita o conhecimento e reconhecimento de saberes ancestrais dos povos originários.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnicos raciais para o ensino de História da cultura afro-brasileira e africana é um documento norteador que contribui com orientações para que a aplicabilidade da LEI 10639/03, que é um marco, seja possível de alcançar seus objetivos.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (Brasil, 2004, p. 26).

Estudo coordenado pela pesquisadora e antiga ministra, Nilma Lino Gomes, intitulado “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicos raciais na perspectiva da Lei 10639/03”, que ocorreu no período de fevereiro a dezembro de 2009, com 36 escolas distribuídas nas cinco regiões brasileiras, pesquisa demonstrou legitimidade para escolas que já faziam o trabalho com educação para as relações étnico raciais. Existem docentes que associam a lei como imposição e, por isso, a rejeitam.

Logo, a inserção dela no projeto político pedagógico e a formação continuada de professores são medidas essenciais para a efetivação da educação das relações raciais, pois há

pouco conhecimento sobre a África e suas relações com as questões das secretarias municipais estaduais de educação.

Vale destacar que se trata de uma demanda política do movimento negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais participar da luta antirracista na construção de uma democracia que assume o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e, assim, equacionar, de forma sistemática, a diversidade étnica racial e a igualdade de cuidar dos desafios da implementação da LDB 9394/ 96 alterada pela Lei 10639/03 e pela Lei 11645/08.

A ideologia racista está enraizada em diferentes situações, mas o enfrentamento não pode estar apenas nos movimentos fora dos muros da escola. Essa luta precisa ser de todos, enquanto sociedade, não convém determinar onde esse enfrentamento deve se iniciar.

Cabe-nos, enquanto docentes e agentes da educação, assegurar pequenas e grandes ações que devem ser realizadas, aclamar a família, a sociedade, para juntos, estabelecer ações formativas que atravessem os muros do ambiente escolar e estejam em todos os espaços. É dever da sociedade, e não apenas da escola, desconstruir essa ideologia racista para mudar.

É preciso romper com as diferentes formas, sejam elas sutis ou escancaradas de discriminar as pessoas. É imprescindível a revisão constante dos currículos.

Outro ponto relevante é a formação de professores, porque muitos dos professores que estão em atuação ainda resistem a trabalhar a temática, seja por falta de conhecimento ou descaso. Mas todas as possíveis causas devem ser amplamente trabalhadas, a fim de que possamos, em algum momento da história, dar conta, efetivamente, do cumprimento da lei.

A educação antirracista para relações étnicos raciais precisa ser fomentada de diferentes formas a fim de que a educação que se faz na escola atinja uma das suas funções, formar indivíduos na sua plenitude.

Há uma pressão ainda tímida para que os cursos de formação, em especial os cursos de formação de professores, desde os seus primeiros dias, já tratem a educação das relações étnico raciais e que os docentes sejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula.

É importante, ainda, que os atores escolares, toda comunidade escola, em geral, não silenciem frente às questões de racismos; que todos possam enfrentá-lo e problematizar é uma forma de enfrentamento.

Portanto, faz-se necessário que a escola e seus agentes tenham, como missão, a formação de valores, mostrando a importância da contribuição dos povos africanos e indígenas

na constituição do país e como eles sofreram e ainda sofrem discriminações, para romper com esse currículo eurocêntrico.

Esse trabalho precisa ser acompanhado de forma monitorada pelas secretarias municipais, federais e estaduais. É um grande desafio, porém silenciar não é uma opção.

2.4. ALTERAÇÃO DA LEI 10639/03 PARA 11645/08

A temática indígena, em sala de aula, efetivou-se como um campo do saber fundamental para o estabelecimento da sociedade plural. A alteração legislativa representou uma resposta às demandas das organizações do movimento negro e indígena, bem como o clamor de educadores comprometidos com a promoção da igualdade racial e cultural no Brasil.

Foi um importante avanço para a educação brasileira, passo significativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, tendo em vista que o reconhecimento da diversidade étnica é um valor essencial.

Além disso, a Lei 11.645/08 reforça o papel da educação como um instrumento poderoso para o combate ao preconceito e à discriminação, promovendo a conscientização, por isso a reparação histórica e a valorização das múltiplas identidades culturais, que compõem o Brasil, devem ser significativamente trabalhadas nas escolas, como forma de fortalecimento do respeito às diversidades que influenciaram na formação do país.

Após cinco anos da Lei 10639/03 e da luta dos povos indígenas por reconhecimento às suas contribuições para a diversidade racial e cultural que constituem o Brasil, a LDB sofre mais uma alteração. Desta vez, para garantir que esses povos originários também merecem uma reparação histórica, pois, assim como o povo negro, tiveram suas histórias negadas, apagadas, distorcidas e estereotipadas, transformando a diversidade dos povos indígenas em homogênea, gerando um apagamento de suas tradições individuais, colocando-os em um estereótipo único, o que não contempla as especificidades de cada etnia e costumes. Para tentar a reparação e o reconhecimento, a alteração da lei chega.

Altera a Lei-nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2003, p.1).

A aplicabilidade da Lei 11645/08, no que concerne ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, assume aspecto de política educacional de reconhecimento e valorização desta população nos conteúdos de ensino, de forma transversal.

O Brasil foi formado por africanos que foram escravizados, por europeus e pelos indígenas que aqui já estavam. Quando os portugueses chegaram, encontraram os indígenas que dominavam todo território, no entanto invadiram as terras e dizimaram povos inteiros. Importante informar que os povos originários não são todos iguais, o termo índio é uma forma de insinuar que não há diferenças entre os povos. É uma tentativa de se referir a eles como se fossem uma única coisa.

Isso precisa ser desmistificado, visto que os povos indígenas têm costumes e línguas diferentes, apesar de terem coisas em comum, como a forma de lidar com a natureza, serem tratados como minorias, com cultura e costumes estereotipados, silenciados. A luta dos povos se confunde, pois ela acontece para que ocorra o reconhecimento da legitimação de suas terras e de seus direitos à educação, à saúde.

Estudar e dar visibilidade as contribuições dos povos originários é tão importante quanto fazer esse movimento pelos povos africanos. Sem haver a devida relevância aos protagonismos destes povos, não tem como tratar de reparação histórica.

2.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 1962, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas e objetivos para a educação nacional.

Mais tarde, já em 1988, a Constituição Federal estabeleceu a obrigatoriedade de um plano plurianual para a educação. O Artigo 214 da CF é crucial para a educação no Brasil, visto que institui as bases para a organização e implementação de um plano nacional que vise garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

Diante da necessidade de um plano objetivo, em 2014, a Lei nº13.0055 que amplia os dispostos, visando abranger demandas sociais latentes para sociedade naquele momento,

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

Art. 1 É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2 São diretrizes do PNE:

inclui objetivos de formação cidadã que contemplam questões que discutem as relações étnicas raciais em pautas efetivas legais, além da valorização da educação desde seus professores, aprimorando conhecimentos, relações democráticas de gestão entre outros aspectos. Aprovou o PNE vigente, com duração de 10 anos, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação Federal é a base para a elaboração de planos estaduais e municipais de educação que devem ser vinculados às metas nacionais, conforme indica o MEC. É um instrumento fundamental para a elaboração organizacional e o desenvolvimento da educação no Brasil, pois estabelece um marco legal e estratégico para a atuação dos diferentes órgãos federativos em educação.

Em 2014, o Congresso Nacional sancionou o PNE com o objetivo de direcionar os investimentos em educação. A diferença deste para os planos anteriores é que este teve duração de uma década, portanto, ultrapassa governos. O documento determina dez diretrizes, 20 metas e 254 estratégias para a educação do país, dentre as metas está Base Nacional Curricular Comum.

A implementação da Base Nacional Curricular Comum ocorreu no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da resolução número 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), porém a BNCC começou a ser formulada, durante o governo Dilma, no primeiro semestre do ano de 2015.

Contou com a participação de universidades públicas de órgãos governamentais e também de setores empresariais, além de consulta pública. É um documento normativo que define diretrizes, normas, regras a serem implementadas nas redes públicas e privadas de educação do país.

Por ser um conjunto orgânico e progressivo de ações direcionadas à formação discente na educação básica, surge com necessidade de adequação com o artigo 205 da Constituição.

I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - Melhoria da qualidade da educação - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 maio 2025.

Define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo de todo ensino básico na formação do educando. Vale ressaltar que este é um documento normativo, implementado à educação quase duas décadas após a Lei 10639/03.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2003, p.123).

A BNCC tem como fundamento pedagógico o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Ao afirmar tais compromissos na formação do educando, pode-se direcionar o viés pedagógico para atender as diferentes demandas e especificidades educacionais, considerando as regiões e público discente a que cada instituição atende.

Nesse quesito, a educação antirracista é uma pauta a ser tratada de forma coletiva e ampla, ao mesmo tempo que se deve respeitar as especificidades de cada realidade da diversidade regional de canto do país, ainda que existam demandas específicas acerca do assunto.

A questão de direitos e a valorização das contribuições dos povos originários devem ser incluídas, amplamente, nas discussões, para que se cumpra uma educação com foco antirracista.

Considerando o período histórico em que a sociedade vivia no momento da implementação, diante da chamada pública e notória para uma educação que contemplasse as necessidades de inclusão das demandas que emergiram de novos rumos para uma convivência social mais diversa, um documento normativo que tratasse de rumos da educação do país precisava trazer pontos de ações efetivas que atendessem tais necessidades no que cabe à educação.

De modo geral, a educação é parte essencial na formação da sociedade que queremos e, acima de tudo, precisamos. Ao mesmo tempo em que as ações devem ser de cunho geral e que dialoguem de forma ampla com um país diverso, também não podemos deixar de considerar pontos específicos a serem tratados. Um documento que direciona a educação do Brasil o qual possui, em sua formação, variações de realidades, tem pautas regionais distintas. Essa é uma característica que deve ser efetivamente considerada ao serem traçados objetivos de aprendizagem.

Podemos dizer que a História se preocupa com as ações humanas na perspectiva temporal. A História lida com o passado e o presente, pois, como afirma a BNCC, “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (Brasil, 2018, p. 397).

Em um panorama de ensino para o Ensino Fundamental 1, o componente História não é tratado como componente curricular da mesma importância como Língua Portuguesa e Matemática. Por exemplo, até 2023, nas provas externas que balizam aprendizagem no Ensino Fundamental I, foram cobradas as habilidades com base em apenas dois componentes curriculares.

Atualmente, foram incluídas habilidades do componente Ciências. Ainda temos uma lacuna a ser preenchida, não somente pelas habilidades cognitivas que o Ensino de História desenvolve, mas também pela sua importância no desenvolvimento das demais potencialidades assim como os demais componentes curriculares, como Artes e Educação Física e os demais. Cada um deles, individualmente e na interdisciplinaridade, contribui para a formação plena do indivíduo.

Pois bem, as Ciências Humanas tratam, nos anos iniciais, de dois conceitos: tempo e espaço, abrangendo a atuação de dois componentes curriculares: a História e a Geografia. O objetivo dessa área de conhecimento é, de acordo com a BNCC, “propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2018, p. 353).

A estrutura organizacional do Ensino Fundamental I para o ensino de História, a partir da BNCC, acontece da seguinte forma: As disciplinas são tidas como áreas do conhecimento. História é um dos componentes da área de conhecimento de Ciências Humanas que também tem a Geografia em sua composição. Ambas possuem suas competências específicas e cada componente possui unidades temáticas que são vinculados ao conteúdo. Destes, temos os objetos de conhecimento que direcionam os conteúdos para mediar aprendizagem que irá desenvolver as habilidades propostas. Todas essas nomenclaturas são importantes para pensar o fazer docente e estruturar os planejamentos com intencionalidade.

Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas

são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p. 22-23).

O ensino de História na base Nacional comum está dividido em cinco etapas, cinco processos de aprendizagem decorrentes do ensino de história em um processo evolutivo, ou seja, vai do mais simples para o mais complexo. A BNCC orienta que eles começam com os processos mais básicos de aprendizagem, como a identificação, por exemplo, até migrarem para processos que envolvem capacidades muito mais complexas, como análise.

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós– inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2018, p. 398).

Segundo a BNCC, no Ensino Fundamental I, espera-se que o estudante desenvolva a percepção para identificar fatos e situações ao seu redor, tratados nos eixos temáticos, sendo também capaz de caracterizar situações que possibilitem, no decorrer de seu avanço, nos anos subsequentes, desenvolver a capacidade de analisar situações propostas pelos objetos de estudos, para que haja análise crítica e / ou reflexiva.

Essa habilidade demanda atributos e compreensões mais complexas, pois exige a comparação e a contextualização para entender melhor e elaborar hipóteses e/ ou questionar fatos. Além da identificação, a interpretação dela em diferentes conjunturas, habilidades que serão desenvolvidas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13).

Então, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão no processo de desenvolvimento das habilidades que visam contribuir para uma criticidade analítica. A identificação é uma ação cognitiva mais simples, mais adequada, mais correspondente, mais coerente com a faixa etária dos discentes do Ensino Fundamental I.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p.58-59).

Considerando, em termos de BNCC, que, no primeiro ano, a aprendizagem é focada em identificação, os alunos se limitariam a identificar coisas, fenômenos dos seus próprios gostos pessoais. No segundo ano, a identificação continua predominante, mas ganha a companhia da capacidade de contextualizar e de interpretar. Então, já é mais variado, visto que se espera que os discentes já tenham adquirido mais maturidade.

No terceiro ano, a capacidade cognitiva de identificar se fortalece, porém é possível reforçar com ações pedagógicas que visem à comparação, que é uma habilidade fundamental para o ensino de história. Quando há a capacidade interpretativa de comparação na história do tempo e do espaço, do fenômeno, de uma fonte, de uma ação humana possibilita ter uma perspectiva muito interessante da passagem dos fenômenos históricos, dos tempos históricos.

Já no quarto ano, embora a identificação continue predominante, já existe uma habilidade de análise. O mesmo vale para o quinto ano. A análise surge em História no quarto e no quinto ano do Ensino Fundamental I.

Ao longo do processo, a capacidade de identificar continua atenuante para o desenvolvimento das aprendizagens, porém, com o passar dos anos, as habilidades a serem desenvolvidas vão se ampliando, o que, no ensino de História, é um elemento importante, pois contribui para a aprendizagem histórica que virá a ser trabalhada nos anos subsequentes.

A capacidade de identificar, continua predominante, embora, no quinto ano, ela possibilita a associação de outras habilidades, de outras capacidades cognitivas, como a comparação, a contextualização e a própria análise, ou seja, no decorrer dos cinco primeiros, ela segue sendo o principal processo de aprendizagem dos anos iniciais.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando

apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica (Menezes,1998, p. 89-104).

O ensino de História, como componente curricular da educação básica, não tem como função tornar o discente um historiador em formação, mas deve exercer o seu papel na formação do indivíduo, fazendo com que o mesmo compreenda a relação do passado com presente, entenda os processos históricos da humanidade, a formação da sociedade, as lutas e as contribuições de povos e os interesses que estruturam socialmente, economicamente e politicamente os diversos modos de convívio social no tempo e no espaço.

Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado (Brasil, 2018, p. 398.).

O ensino de História, para o fundamental I, envolve conceitos tratados de modo superficial, ainda que, nos anos iniciais, o componente curricular seja trabalhado em uma perspectiva que não exige aprofundamento teórico dos conceitos e fatos históricos.

Assim, é importante refletir sobre as limitações que, porventura, estejam intrínsecas a conteúdos voltados para atender as competências traçadas pela BNCC, as orientações norteadoras do ensino de História, atrelados a práticas pedagógicas em uma visão de fomento.

A investigação e a análise do objeto de estudo podem ampliar as possibilidades do ensino de História para os anos iniciais, possibilitando que o componente seja trabalhado de forma significativa e adequada para o desenvolvimento das competências.

Embora os conteúdos apresentados, nos primeiros anos escolares, possam parecer simples, os conceitos históricos desempenham um papel fundamental na formação do pensamento histórico dos alunos.

Schmidt (1999, p. 147) destaca a importância dos conceitos históricos no ensino de História, afirmando que:

Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de História, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos.

Os conceitos históricos são relevantes para o ensino de História, pois corroboram para que os discentes possam compreender e interpretar o passado de maneira crítica e contextualizada. Possibilita que eles possam organizar o conteúdo, além de, também, permitir que os estudantes construam uma compreensão mais ampla e significativa dos processos históricos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A NORMATIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A estratégia metodológica utilizada, neste estudo, inclui o tipo de pesquisa, procedimentos para abordagens, contexto e métodos adotados para análise e interpretação dos dados que fundamentaram o trabalho.

Estudo qualitativo de natureza aplicada, de base bibliográfica e documental, que levou a investigação epistemológica orientada à resolução de uma demanda de natureza prática.

Os objetivos guiaram a pesquisa de forma exploratória descritiva, com a função de elaborar dados informativos acerca de uma investigação, bem como desenvolver descrições pormenorizadas relativas às observações efetuadas.

O método qualitativo permitiu a revisão de literatura que fundamentou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental no decorrer da observação de práticas pedagógicas, incluindo, ainda, auto avaliação que colaborou para analisar como e por que as situações ocorreram.

Com o objetivo de investigar o papel do Ensino de História, tendo em vista um viés formativo do conhecimento histórico que viabilizasse a educação antirracista no Ensino Fundamental I, definimos, como abordagem metodológica, a análise documental e a bibliográfica.

Na fundamentação bibliográfica, foi realizada uma revisão de literatura que fundamentou o trabalho no objeto de estudo.

O trabalho apresentado refere-se a uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, de base documental e bibliográfica, que buscou orientar uma investigação epistemológica para resolução de uma demanda., conforme afirma Gil (2008, p. 42): "A pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais".

Para nortear o estudo, foi preciso recorrer a diferentes bibliografias, com o intuito de eleger as mais importantes.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo para qualquer investigação científica séria. É por meio dela que o pesquisador se apropria do conhecimento já produzido, identifica lacunas e fundamenta teoricamente seu trabalho (Gil, 2008, p.47).

Desse modo, esta pesquisa utiliza recursos documentais e, devido a sua materialidade de

conteúdo, também se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica. Portanto, a pesquisa adquire um caráter documental, uma vez que explora os documentos que regem a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Constituição Federal de 1988, bem como os PCN's e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS MUNICIPAIS DESDE A PROMULGAÇÃO DA LEI

Desde a publicação da Lei 10.639/03, passou a prevalecer, em documentos normativos de abrangência nacional, que os estudos sobre a história e cultura Afro-Brasileira e Africana se inserem como componentes fundamentais do processo de luta pela superação do racismo e da desigualdade.

A referida lei e as normas dela derivadas indicavam a necessidade de implantação de ações pedagógicas capazes de impulsionar grandes mudanças na escola e na sociedade, capazes de estimular as crianças a compreenderem e reconhecerem suas origens.

Analisar as concepções em torno da pesquisa documental, evidencia sua importância para o avanço do conhecimento científico, especialmente quando o objetivo é explorar fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico.

Segundo ressalta Gil (2008, p. 51), “a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”, o que demonstra a necessidade de delimitação metodológica entre os dois tipos de estudo.

Nessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2017, p. 186) acrescentam que “a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não elaborados com finalidade de pesquisa)”, destacando a autenticidade e a credibilidade como elementos fundamentais.

Assim, compreendemos que a pesquisa documental se configura como um procedimento sistemático e consistente, capaz de oferecer aportes teóricos e práticos relevantes para a investigação científica, assegurando maior confiabilidade aos resultados obtidos.

Os planos de ensino, cotejados com documentos normativos que sucederam à publicação da lei de 2003, são utilizados como documentos orientadores de ação pedagógica. A análise deles pode revelar mudanças nas narrativas e usos de conceitos, no sentido de promover a valorização dos africanos como sujeitos da história e de revelar suas contribuições para a construção da cultura nacional.

Na cidade mais preta fora da África, é imprescindível fazer uma análise criteriosa sobre o que tem sido feito nas escolas desde a publicação da lei, sobre o que é possível fazer e sobre

como os planos de ensino podem ser revistos, com o intuito não apenas de atender às orientações curriculares, mas de promover ações pedagógicas associadas aos princípios da educação antirracista.

Presumimos que os conteúdos elencados nos planos de ensino não devem ser apenas ensinados, mas vir associados a conceitos e questões capazes de despertar o interesse dos estudantes por narrativas que contam a história a partir de diferentes prismas, favorecendo a consciência histórica em sua função de conhecimento e criticidade.

Diante de documentos curriculares municipais normativos, podem-se elucidar pontos fortes e lacunas na consecução dos objetivos implícitos na publicação da Lei 10.639/2003. Com base em pesquisas acadêmicas já desenvolvidas, vislumbramos contribuir para que a educação brasileira abrace a proposta de uma educação étnico-racial que incorpore o respeito e a valorização pelos povos de origem distintas que formam o Brasil, ampliando suas perspectivas para as particularidades da educação antirracista.

Ao pesquisar o histórico das ações municipais para garantir a aplicabilidade da Lei promulgada em 2003, encontramos uma publicação que traz uma reportagem referente a uma ação promovida pela UNICEF e CEAFFRO, intitulada de **Práticas Pedagógicas para Inclusão da Lei 10.639/03**, apresentada para os professores da Rede.

A narrativa trata-se de um seminário, cujo tema foi **Conceitos e Práticas de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero**, que aconteceu de 01 a 3 de março de 2005 e tinha como objetivo a formação de professores da rede municipal.

Durante a abertura do evento, a então Secretária de Educação do Município de Salvador, Maria Olívia Santana, exaltou a necessidade de oferecer formação continuada para os docentes, reafirmando que os mesmos deveriam atuar com compromisso e responsabilidade para tornar possível a inclusão das novas diretrizes que passavam a fazer parte do currículo.

Ressaltou, também, a importância de conhecer os alunos, para oferecer a melhor educação, dentro das novas pautas legais trazidas pela nova Lei que, naquele momento, tinha dois anos em vigor.

Afirmou, ainda, que o ensino é parte estruturante da formação do ser humano. Na mesa, estava, também, Vilma Reis, que exercia a função de coordenadora da CEAFFRO⁶. Ela trouxe,

⁶ A CEAFFRO é a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros, um grupo de estudos vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua principal atuação é promover a educação para a igualdade racial e de gênero, buscando combater o racismo e as desigualdades nas relações étnico-raciais, especialmente no ambiente escolar. Disponível em: Acesso em: 18 jul.2025.

na sua fala, os caminhos percorridos, a partir das escolas comunitárias, organizadas para o povo negro, a ação pedagógica que deu origem as diretrizes curriculares para inserção da Lei.

Neste mesmo ano, a Prefeitura Municipal adota um documento intitulado: ⁷Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1: Capa do documento distribuído em 2005.



Fonte: Nascimento, 2007.

O documento elaborado e distribuído com iniciativa dos condutores da Secretaria de Educação (SMEC) que, posteriormente, alterou a nomenclatura para a atual SMED, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, por meio do CEAfro, direciona as escolas e discentes na inclusão da nova Lei 10639/03, no currículo municipal, como pauta prioritária naquele momento.

Na sua apresentação, traz as informações dos documentos norteadores que pautaram as diretrizes, como prioridade a Lei 10.639/2003, da Presidência da República, o Parecer nº 001/2004 e a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, o documento tem como finalidade oferecer às escolas municipais um referencial teórico que oriente o trabalho pedagógico dos docentes, de modo a promover práticas educativas voltadas à formação de valores e atitudes. Essas ações devem contribuir para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos educandos, favorecendo o reconhecimento de si enquanto sujeitos de uma cultura antirracista, que preza pela dignidade humana e pela concretização da igualdade de direitos (Brasil, 2004, p.6).

As diretrizes trazem seu objetivo em sua apresentação: disponibilizar às instituições de ensino da rede municipal um referencial teórico capaz de subsidiar o trabalho docente, de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas orientadas para a formação de valores que levem a atitudes conscientes de ações que promovam o respeito e a integridade de se sentir representado etnicamente a todos os estudantes.

Tais práticas devem contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos sujeitos, possibilitando que se reconheçam como agentes de uma cultura antirracista, comprometida com a valorização da dignidade humana e com a efetivação da igualdade substancial de direitos.

A relevância da inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos justifica-se pelo reconhecimento da importância da formação de atitudes, posturas e valores que promovam a valorização da diversidade étnico-racial, o fortalecimento da identidade dos estudantes e a construção de uma cultura escolar comprometida com a igualdade e com o respeito às diferenças (Brasil, 2004, p. 12).

Além de ser baseado nos documentos normativos que pautavam a inclusão da Lei 10639/03 até aquele momento, a estruturação do documento, que foi didaticamente pensado com a intenção de atender as demandas estruturais e de formação de professores da época, contém, especificamente, Introdução, Histórico, Considerações teórico metodológicas, Histórias e cultura afro brasileira e africanas nas áreas do conhecimento. Isso trouxe um panorama de abordagem para cada área, mostrando que a diretriz do trabalho pedagógico para educação antirracista precisa ser trabalhada em todos os componentes.

Importante enfatizar que, neste período, a carga horária para o Ensino Fundamental I era exercida, em todas as disciplinas, por apenas um professor, logo a disciplina de história era um componente curricular atrelado aos estudos sociais, composto por geografia e história, tendo como currículo datas comemorativas que, efetivamente, caracterizava mais um dos muitos equívocos que não atingiam o objetivo da educação antirracista. Um novo olhar estava sendo traçado para a educação municipal a partir das diretrizes apresentadas no documento, a exemplo do trecho abaixo:

As diretrizes aqui propostas contemplam os valores civilizatórios dos povos negros, apresentando como eixo central identidade étnico-racial para os alunos e alunas. e para muitos professores e professoras das escolas públicas, isto significa referências de visibilidade e valorização de suas origens. sua cultura, sua religiosidade, sua autoestima.

Concebidas de modo reconstruir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas municipais de Salvador, essas diretrizes curriculares se ancoram em três Princípios interrelacionados e basilares da recriação do modo de vida africano pela população Negra no Brasil: ancestralidade, identidade resistência (Salvador, 2005, p.19).

Ao fundamentar-se nos princípios de ancestralidade, identidade e resistência, as diretrizes municipais de Salvador reafirmam a necessidade de reconstruir a memória coletiva e de promover a resistência simbólica e política frente ao racismo estrutural. Essa proposta curricular ultrapassa a dimensão meramente normativa, configurando-se como instrumento pedagógico e político voltado à formação de cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial e capazes de atuar na construção de uma sociedade plural e antirracista.

As Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (Salvador, 2005) configuram-se como um marco no processo de construção de uma educação comprometida com a equidade racial e com a valorização da diversidade cultural. O documento reconhece os valores civilizatórios dos povos negros como fundamentais para a formação dos sujeitos, tomando a identidade étnico-racial como eixo estruturante do currículo.

Apesar de ter 20 anos da construção e distribuição do documento oficial de Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, o mesmo permanece como indicado às práticas, para fomentar a educação antirracista na capital baiana, entretanto nunca foi revisto ou atualizado. Os professores que chegaram para integrar o quadro de docentes do município não recebem o documento impresso. Em algumas escolas, os docentes nunca tiveram acesso a esse material, mas quem se interessa precisa buscá-lo na internet.

Como não é amplamente divulgado, não foi possível perceber, nas análises documentais realizadas na escola pesquisada, ações efetivas de implementação da educação antirracista com base nas orientações do documento, porém houve registros de ações pontuais com cunho de valorização da cultura africana e afro brasileira, tendo como incentivo datas comemorativas (caracterização dos alunos semelhante a seus ancestrais).

Isso não se configura um currículo antirracista que atenda os objetivos de reparação cultural de anos de apagamento das contribuições dos povos africanos, conforme diz a lei, pois ainda é preciso a reconstrução identitária dos alunos que continuam reverberando racismo em muitas vertentes.

Atualmente, a SMED mantém Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), criado pela Portaria n.º 268, de 31 de maio de 2008, alterado, em sua

composição, pela Portaria n.º 380, de 29 de setembro de 2008, e atualizado pela Portaria nº 134, de 15 de março de 2019.

O NUPER é uma instância constituída por servidores (as), preferencialmente, do quadro efetivo da Secretaria Municipal da Educação, com a finalidade de propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED.

Como professora da rede municipal de Salvador, não nos recordamos de ter qualquer suporte do núcleo acerca de cursos, proposições de trabalhos ou acompanhamento das ações a partir das políticas públicas implementadas em nível nacional ou municipal que possam garantir a inclusão efetiva das ações afirmativas que promovam a educação antirracista. O que é perceptível é que a educação antirracista precisa do protagonismo dos docentes em seu círculo de vivências e existência, mesmo a lei obrigando a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, necessária para que ocorra efetivamente.

Diante deste cenário, a análise documental se estende para o programa Nossa Rede, material criado para complementar as ferramentas educacionais implementadas para a educação municipal, que traz, em sua construção, as aprendizagens âncoras no trabalho docente.

3.2. DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL E AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Documento Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Salvador foi elaborado com a finalidade de instituir uma política pública destinada a orientar as diretrizes curriculares, assegurando a aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal (Salvador, 2018). Nesse sentido, a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece parâmetros e metas voltados à melhoria da educação básica no país.

O documento contempla os princípios norteadores da educação municipal, os pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas, a concepção das áreas do conhecimento, as aprendizagens previstas para cada componente curricular, a função pedagógica da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, bem como a formação continuada dos educadores.

Sua elaboração foi construída a partir da escuta ativa dos profissionais da educação, por meio dos Grupos de Trabalho (GTs) e da plataforma virtual, considerando a identidade e a autonomia da Rede Municipal como elementos centrais do projeto político-pedagógico. Esse protagonismo se evidenciou no investimento ético, cognitivo e afetivo de professores,

coordenadores pedagógicos e gestores escolares que assumiram, em regime colaborativo, a responsabilidade pela produção desse material.

A consolidação dessas mudanças exige o compromisso, o engajamento e a tomada de decisão conjunta de todos os profissionais envolvidos nas diferentes instâncias – SMED/DIPE, GRE e Unidades Educacionais. O trabalho em rede possibilita a manutenção de um diálogo permanente e o avanço em direção à excelência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, cabe aos educadores a responsabilidade de construir cenários pedagógicos comprometidos com a garantia da aprendizagem das crianças soteropolitanas.

RCMAIEF está inserido no fazer docente como instrumento que norteia todo currículo, destacando as habilidades que devem alcançadas por cada ano e escolarização, assim como na BNCC. Porém, o que é tratado como competência no referencial do município, é colocado como aprendizagens na BNCC. Ela pauta as avaliações de aprendizagem que fundamentam os relatórios de aprendizagens dos alunos.

Este documento chamado de NOSSA REDE é um material pedagógico que deve ser usado junto com os livros didáticos adotados pela UE. Ele deve ser utilizado por toda rede Municipal, de modo igual; enquanto os livros didáticos variam entre as escolas.

3.3 NOSSA REDE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ensino de história que é ministrado pelo pedagogo, na função de segundo regente, para atender uma educação antirracista, conforme a Lei 10.369/03, de acordo as aprendizagens esperadas, precisa adaptar o conteúdo aos indicadores do NOSSA REDE, ampliar as possibilidades do documento norteador, mas não deve buscar novas inspirações para conciliar essas aprendizagens, desenvolver as competências aliadas ao fazer pedagógico como análise de um currículo que promova a educação antirracista, como argumenta Freire (1996, p. 32): “A prática pedagógica deve ser, necessariamente, um exercício constante de ética e de política, comprometida com a transformação da realidade social injusta”.

Seguem metas de aprendizagem esperadas para o Ensino fundamental I, como podemos verificar nos Quadros abaixo.

Quadro 1 - Metas de aprendizagem esperadas para o 1º ano

	Reconhecer identidade e história pessoal
	Compreender a família como lugar a ser caracterizado no tempo e no espaço
	Reconhecer, no bairro, as diferentes moradias, o ambiente das ruas e as áreas públicas.
	Compreender os dias da semana, a noite e o dia e as atividades desenvolvidas pela criança e pela família.
	Identificar as ocupações da criança em casa e na escola.
	Identificar as profissões dos componentes da família e sua relação com o bairro, a cidade e o contexto onde vive.
	Compreender a relação do indivíduo com o bairro e sua cidade.
	Identificar a passagem do tempo em ano, meses, semanas e dias.

Fonte: Autoria própria, 2025

Quadro 2- Metas de aprendizagem esperadas para o 2º ano

1	Identificar a cidade em que vive: Salvador.
2	Compreender o seu núcleo familiar e seus ascendentes e a relação com as questões étnico raciais.
3	Entender as estruturas familiares de ontem e hoje.
4	Reconhecer as matrizes sociais presentes na construção da cidade de Salvador e suas representações sociais.
5	Reconhecer os familiares e suas profissões e objetos representativos da estrutura familiar.
6	Compreender a cultura presente no bairro em que mora e onde a escola está inserida.
7	Identificar as transformações culturais do seu bairro e cidade ao longo do processo histórico.
8	Conhecer as atividades tradicionais e contemporâneas na cidade de Salvador e suas relações com o mundo da criança.
9	Conhecer o Patrimônio Histórico da cidade de Salvador.

Fonte: Autoria própria, 2025

Quadro 3 - Metas de aprendizagem esperadas para o 3º ano

1- Reconhecer o seu bairro na dinâmica do tempo na cidade, compreendendo as diferenças culturais, sociais, econômicas e identitárias entre os bairros.
2 -Identificar fontes históricas e patrimoniais da cidade de Salvador.
3 -Reconhecer as formas de habitar e conviver na cidade de Salvador, os grupos sociais, as relações sociais e a organização política.
4 -Identificar a política e suas formas de existir na cidade.
5 -Compreender a herança cultural dos povos formadores da sociedade brasileira nos bairros de Salvador.
6- Reconhecer bairros de Salvador e suas estruturas espaciais.
7 -Identificar e compreender aspectos culturais do bairro, frutos da ancestralidade.

Fonte: Autoria própria, 2025

Quadro 4 - Metas de aprendizagens esperadas para o 4º ano

1- Compreender a formação inicial da Bahia e do Brasil.
2 -Compreender a expansão do território brasileiro.
3 -Relacionar a história da cidade com a do país e de outros povos.
4 -Identificar e entender a Bahia na Colônia.
5 --Refletir criticamente sobre o papel da Bahia na independência do Brasil.

Fonte: Autoria própria, 2025

Quadro 5 - Metas de aprendizagens esperadas para o 5º ano

1- Refletir e compreender sobre os aspectos da sociedade brasileira e baiana no século XIX.
2 -Conhecer aspectos da história do século XX no Brasil e na Bahia.
3 -Compreender o que significou a ditadura civil militar e identificar aspectos ocorridos na Bahia e no Brasil.
4- Entender o processo social e histórico do Brasil e da cidade de Salvador na atualidade.

Fonte: Autoria própria, 2025

3.3.1. A Estruturação do Trabalho Docente em História e Geografia: Professor P2 – Segundo Regente.

Para melhor compreender as narrativas versus prática acerca da educação adotada em Salvador, é preciso conhecer o panorama atual da distribuição de carga horária do docente pedagogo, a partir da política de cargos e salários que impactaram diretamente na educação em Salvador, considerando as leis que orientam todas as unidades federativas do Brasil.

A partir do que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a parte comum define os critérios de orientação para os currículos dos sistemas de ensino de todo Brasil.

A Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta por uma Parte Comum e uma Parte Diversificada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2018, p. 9).

A Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008) garante aos professores terem 1/3 de sua carga horária reservada para atividades de planejamento e outras atividades extraclasse, como cursos e estudos, sem prejuízo na sua remuneração. Essa medida cumpre parte dos compromissos do PNE e assegura aos docentes a possibilidade de ampliarem seus conhecimentos, buscarem aperfeiçoamento no exercício de sua profissão, passo necessário para valorizá-los, visto que, por anos, precisaram conciliar o tempo dos afazeres profissionais com a vida pessoal.

Em Salvador, esse direito foi conquistado com muita luta, após aprovação do plano de carreira, em 2015. Para garantir a implantação da reserva no sistema de ensino do município de Salvador, adotou-se uma nova Matriz Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a cumprir a Portaria nº 251/2015.

Foi necessário viabilizar as condições para a implantação da reserva de jornada dos docentes, inclusive adaptação de carga horária e contratação de professores, para atender a demanda que passou a vigorar. Ampliou-se a notoriedade ao P2, que é o código usado para discriminar o pedagogo regente 2, o qual atua como professor de História e Geografia no Fundamental 1, sendo essa umas das possibilidades de distribuição de carga horária, atualmente, a mais usada. Entretanto, a escola pode, efetivamente, distribuir a carga horária de

outra maneira, desde que respeite as horas-aula de cada componente, aliada à carga horária desses pedagogos disponíveis na UE.

O professor regente que, anteriormente era responsável por cinco dos componentes curriculares que formam a base comum, passou a atuar em três para compor seu tempo e ser beneficiado pela reserva, o planejamento em lugar de livre escolha (Cf. Quadro 6).

Quadro 6 - Distribuição da jornada de trabalho do professor municipal de Salvador.

Carga horária do Professor	Carga a horária Total	Regência	Planejamento na unidade escolar	Planejamento em local de livre escolha
Professor 40 horas em Horas-aula de 50 min	40 horas-aula de 50 min	40 horas	8 tempos Horas aula	8 tempos Horas aula
Professor 40 em horas-aula de 60 min (hora relógio)	40 Horas	26 horas e 40 min	6 horas e 40 min	6 horas e 40 min

Fonte: Adaptado de Diário Oficial do Município, 2015

O Quadro 7 apresenta a distribuição de tempo de cada componente da Matriz Curricular que se refere à Base Comum para o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano. Cada tempo, conforme está especificado no Quadro 6, é de 50 minutos.

Quadro 7 - Distribuição de tempo da matriz curricular da base comum para 1º ao 5º ano.

Componente curricular	Tempo de Aulas semanais	Quem assume?
Português	6	Regente 1 (P1)

Matemática	5	Regente 1 (P1)
Ciências	3	Regente 1 (P1)
História	2	Regente 2 (P2)
Geografia	2	Regente 2 (P2)
Educação digital	1	Regente 1 (P1)

Fonte: Autoria própria, 2025

O pedagogo deve ter a carga horária de um turno com 16 tempos, em sala de aula; 4 tempos de planejamento, dentro da unidade escolar; 4 tempos de planejamento, em local de livre escolha. Para um professor 40 horas, é o dobro, conforme demonstrado no Quadro 6.

O regente preenche essa carga horária em apenas uma turma, enquanto o regente 2 (P2), para preencher os 16 tempos do turno, estando responsável por lecionar História e Geografia, precisa de 4 turmas, o que vai acontecer de um professor lecionar em anos diferentes e, para isso, precisa adequar seu planejamento segundo as aprendizagens de ano de escolarização.

3.4. ENSINO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os documentos normativos, por meio de seus componentes curriculares, buscam promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do Brasil. No entanto, estudos críticos apontam que, apesar da inclusão de conteúdos relacionados às populações negras e indígenas, como base teórica para atuação antirracista, elas não estabelecem práticas pedagógicas específicas que, efetivamente, promovam uma educação antirracista.

Ao invés disso, observa-se uma abordagem que reforça conteúdos já existentes, sem uma articulação explícita para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional nas escolas. A educação antirracista não é uma obrigação de um componente curricular, deve estar no currículo e em todas as ações da escola.

Santos (2007) ressalta que a legislação não se limita à introdução de conteúdos, mas exige a revisão crítica de práticas pedagógicas, posturas docentes e paradigmas eurocêntricos que estruturaram a educação brasileira.

O antirracismo é um processo formativo que requer da escola e dos profissionais da educação um compromisso salutar com aprendizagem histórica que possibilite aos educandos, durante sua formação, serem capazes de refletir, a partir dos elementos atuais e históricos que remetem aos racismos e suas consequências, percebendo-se como um sujeito histórico capaz de reescrever, compreender, refletir e se posicionar. Assim, o Ensino de História tem o propósito de:

... deixar de ser aprendida como [...] mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, [...] [surgindo] diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida humana (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 44).

O Brasil é um país racista. Essa é uma afirmação que consolida a postura daqueles comprometidos com a ideia de uma educação crítica que vislumbre uma prática antirracista e forme cidadãos conscientes do seu papel na sociedade democrática. Reconhecer as estruturas racistas que estão postas no Brasil é um impulso necessário para lidar com diversas discriminações e desigualdades e, à vista disso, a educação, no seu sentido mais amplo, deve ser instrumentalizada na luta antirracista.

Contudo, é preciso reconhecer os privilégios dos sujeitos que encarnam as posições de exercício da opressão e, com isso, abrir espaço para questões complexas, por isso a promoção de debates em salas de aula é desafiadora.

O educador antirracista assume a tarefa de problematizar e combater práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Segundo Carine (2023), ser professor antirracista significa desenvolver um olhar crítico sobre os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais e criar metodologias que valorizem a negritude e reforcem a dignidade humana. Para a autora, esse compromisso implica assumir a educação como ato político transformador, e não apenas como cumprimento de um currículo prescrito.

Dessa forma, o fazer pedagógico precisa ser repensado a partir de estratégias metodológicas que promovam o respeito à diversidade, a produção de conhecimentos plurais e a valorização da identidade cultural dos estudantes. Isso significa transformar o espaço escolar em lugar de resistência e de emancipação, com ações efetivas e afirmativas que contemplem o aprendizado para além da teoria.

No decorrer do processo de construção da pesquisa e coleta de dados em fontes documentais que compõem a pesquisa, houve uma greve dos professores municipais que exigiam o cumprimento da Lei do piso. Eles, juntamente com APLB, Sindicato dos Profissionais e Educação da Bahia, tentaram manter o diálogo com o poder executivo desde o mês de fevereiro, mas como não houve sucesso.

No dia 6 de maio, foi decretada a greve dos docentes municipais, da qual participamos ativamente, por concordarmos com as pautas cobradas. No decorrer dessa greve histórica, fomos surpreendidos com muitas ações do executivo que continuava sem querer manter um diálogo para que chegássemos a um acordo, motivo de sua extensão por 72 dias.

Observando nossa práxis e de outrem, percebemos como o envolvimento e as experiências vividas fizeram diferença no nosso trabalho em sala de aula. Por exemplo, estar no ProfHistória, em contato direto com cursos de aperfeiçoamento, bem como vivências experienciadas, nesse período, colaboraram para uma atuação mais significativa nas pautas antirracistas. O olhar ficou apurado devido ao conhecimento histórico adquirido que nos deu fundamento teórico para atuar, na prática, com argumentos que podem ser materializados no fazer docente.

Lago e outros autores (2024, p. 49) destacam no trecho do artigo “A composição (os fundamentos) do saber histórico escolar”:

Em texto profundamente referenciado e consubstanciado, Ana Zavala aponta que a saída para a superação das dicotomias entre história ensinada e história pesquisada se dá pela compreensão de que existe articulação entre o que é produzido na historiografia e o que é ensinado pelos professores, ou seja, ao se tornar leitor da historiografia, o professor alcança exatamente o que é a história ensinada e passa a tratar história ensinada e pesquisada numa perspectiva totalmente diferente da compreensão clássica, a que usualmente sustenta o ensino e a pesquisa em história.

Todavia, entendemos que, possivelmente, haja uma resistência dos pedagogos, os quais atuam no Ensino de História, em ampliar os debates acerca da educação antirracista. As ações pontuais observadas podem ser relevantes, mas se limitam a projetos temáticos que pouco aprofundam, de forma contundente, um letramento racial que desperte nos discentes a criticidade, com o propósito de compreender a importância de estar sempre no combate ao racismo e formar uma consciência crítica, capaz de identificar os efeitos do racismo a partir dos conteúdos.

No Ensino Fundamental, é importante o ensino de História nos anos iniciais para a formação da consciência histórica das crianças, pois permite que compreendam a si mesmas como sujeitos ativos no processo social.

Schmidt (2009) enfatiza que a introdução das noções de tempo, memória e espaço possibilita à criança elaborar representações sobre o passado e o presente, construindo vínculos com sua realidade.

Nesse sentido, Zavala (2009, p. 45) salienta que “o ensino de História deve articular teoria e prática, permitindo que os estudantes compreendam os processos históricos de forma crítica”, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdo ou esse ensino seja pautado em datas históricas pontuais, com base num currículo eurocentrado, onde os feriados cívicos e religiosos exercem ainda a narrativa da História colonial com a qual a educação antirracista discorda.

Para Bittencourt (2018), a História escolar não deve ser reduzida a um conjunto de datas e fatos lineares, mas trabalhada de modo a favorecer a compreensão das relações sociais, culturais e políticas que compõem a experiência humana. Assim, ao integrar conteúdos históricos significativos à vivência dos estudantes, o ensino de história, nos anos iniciais, contribui para uma educação crítica e voltada à valorização da diversidade.

As observações que fomentam nossa pesquisa se deram ao longo do processo de construção metodológica, mas tem muito de nossas inquietações surgidas a partir da nossa prática e também das imersões acerca da possibilidade de observar colegas da mesma escola e também de outras escolas as quais possuem trabalhos exitosos. A junção de todas essas observações fundamenta as impressões que constituem este trabalho.

Nos anos anteriores, os cursos de formação eram ministrados apenas para os regentes 1, demonstrando, mais uma vez, que o ensino de história ficava à espera de um aprimoramento das práticas pedagógicas, cabendo apenas ao professor buscar intervenções didáticas e metodológicas para ministrá-lo, com relevância, alcançando as metas esperadas de aprendizagem desse campo das ciências sociais.

Recentemente, no segundo semestre, iniciou-se um treinamento para os regentes p2, voltados para o ensino de história e geografia. Este, ainda não é uma provocação do município para se tratar da efetivação da educação antirracista com base na Lei 11645/08. Contudo, ainda não atende as especificidades de cada realidade, mais uma vez, cabendo ao professor adaptar as estratégias.

Considerando que esta iniciativa ainda é recente, não temos como avaliar seus impactos nas aulas de história e geografia, mas, se for como as que já temos para as disciplinas de português e matemática e aplicação das avaliações externas, há pouco impacto na prática. As intervenções sugeridas, em sua maioria, já são aplicadas pelos professores, tanto que a frequência nos cursos é muito abaixo do esperado se levarmos em consideração a quantidade

de docentes atuando na educação municipal; entretanto, é uma iniciativa importante que pode vir a gerar boas práticas.

3.5. HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO E RESISTÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ARTE E ALEGRIA: A ESCOLA NO SEU CONTEXTO

A intenção de dedicar uma pesquisa sobre elementos que permeiam o ensino de história atende à perspectiva de elucidar se há consonância entre o conjunto legal que orienta o ensino de História e Cultura Africana e os planos de curso construídos na base do sistema educacional por professores do Ensino Fundamental I. Nossa fonte de pesquisa são registros documentais da Escola Municipal Arte e Alegria, situada na comunidade 3ª Travessa José Teixeira, nº 79, no bairro Marotinho, um dos bairros periféricos da capital baiana.

A EMAA fica localizada em um local que tem um acesso difícil devido às escadarias e becos estreitos. As vias para veículos pequenos são bem restritas também. A unidade de ensino está cercada por entre ruas sem saída, tendo seu principal acesso por uma escadaria que liga a Avenida Regional, trecho no qual se encontra a escola e que faz ligação com os bairros de Castelo Branco e Cajazeiras.

A estrutura da escola se funde com a paisagem e sua localização em relação à Avenida Regional, aliada à ausência de placas de sinalização que indiquem que ali existe uma unidade escolar, faz com que se torne imperceptível. No seu entorno, há casas construídas sem planejamento, em terreno em declive. O acesso às vias principais ocorre por meio de escadarias que levam à Avenida Regional, logo acima do nível do terreno da escola, aos bairros Jardim Nova Esperança, Estrada Velha do Aeroporto, Sete de Abril, Pau da Lima, entre outros.

Esta unidade de ensino municipal é carente de uma infraestrutura adequada para atender seus alunos com mais dignidade e garantia de direitos. Um deles é acessibilidade, nas vias públicas, com segurança, para os estudantes. Não há acessibilidade para cadeirantes, logo a passagem de veículos automotores acontece por uma via improvisada, sem sinalização e pavimentação, fica em torno de 300m da unidade escolar.

Isso mostra um descaso em relação à escola e à comunidade como um todo. Ainda há alagamentos quando ocorrem chuvas com volume torrenciais, faltam muros de contenção e as escadarias precisam de manutenção. Essa situação se agrava muito pelas questões da ocupação territorial sem planejamento protagonizado pelos próprios moradores.

Há uma peculiaridade referente à localização e à invisibilidade que sofre a escola. A mesma é apelidada de “escola do buraco”, apesar de estar rodeada de vias amplamente

conhecidas e utilizadas por moradores da capital, por ser referência de acesso e ligar vários pontos e bairros daquela região. Por exemplo, situa-se próximo ao Centro de Treinamento e estádio do Esporte Clube Vitória, importante clube futebolístico e de outros esportes do Estado, o Barradão, entre outros locais de grande visibilidade de Salvador, mas a escola só é vista da Via Regional. É preciso olhar para baixo e, ainda assim, torna-se difícil identificar que o telhado é de uma escola Municipal.

Nessa localidade, não existem praças; o único espaço de lazer é um campo de terra batida, sem nenhuma estrutura para uso. Embora tenha um contingente significativo de moradores, há apenas um único serviço público instalado para atender a comunidade que é a EMAA. O posto de saúde mais próximo fica em outro bairro, bem como a oferta de vagas para atender crianças em idade de creche, as CMEI's.

A inauguração da escola aconteceu no dia 23 de março de 2000, mas em outro endereço. Iniciou suas atividades em um prédio, uma casa alugada que ficava entre uma instituição onde se ensinava a arte da marcenaria para adolescentes e um orfanato também de adolescente e se chamava Escola Comunitária do Novo Marotinho.

Segundo relato da atual gestora que, trabalha na unidade há 25 anos, quando a escola mudou para este novo espaço ainda com o mesmo nome, gestores, professores e funcionários foram muito hostilizadas por um grupo de pais que pertenciam a associação daquela localidade, pois havia divergências de informação acerca do que deveria funcionar no imóvel. A escola era de outra associação de bairro, houve muita dificuldade para que, naquele momento, fossem permitidos adentrarem neste novo espaço e ali darem continuidade à escola que já funcionava, mas em outro endereço.

Após muita luta, conseguiram, porém, ainda havia o impasse para funcionamento, pois os moradores aguardavam uma outra instituição. De acordo com o presidente da associação da comunidade onde a escola funciona atualmente, a ⁸CONDER, Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, teria prometido à comunidade este prédio para funcionar uma creche. Tempos depois, com a intervenção da Secretaria de Educação (SMED), é que a escola foi regularizada e passou a funcionar com Educação Infantil e Ensino Fundamental I e EJA.

Em 2003, a escola passou por uma reforma, contudo, devido à morosidade da obra, a associação de moradores daquela região deu queixa no Ministério Público, alegando que os

⁸ A CONDER é uma empresa pública vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Urbano (SEDUR) e tem como objetivo de promover, coordenar e executar a política estadual de desenvolvimento urbano, metropolitano e habitacional. Disponível em: <https://www.conder.ba.gov.br> . Acesso em: 27 jul. 2025.

alunos não poderiam ficar sem aula. Então, a Secretaria de Educação foi obrigada a encontrar um espaço para que a escola funcionasse. Diante da impossibilidade de encontrar outro imóvel, foi preciso acelerar o processo para que o imóvel pudesse receber as crianças, mesmo com a obra inacabada e com muitos detalhes para serem feitos.

No início do ano de 2022, após a pandemia, quando as unidades escolares foram fechadas, comprometendo dois anos letivos, a escola passou por uma nova reforma para adequar alguns ambientes. Ainda assim, há muitas pendências de adequação de espaço que continuam na atualidade.

Em 2023, abriu-se uma nova possibilidade de ampliação. Desta vez, a prefeitura prometeu construir uma quadra poliesportiva, gerando, mais uma vez, grandes expectativas. Desde então, a quadra está sendo construída, já está coberta e pintada, porém ainda não foi entregue à escola. Os alunos e a comunidade permanecem aguardando a conclusão das obras para que este espaço educativo possa ser usufruído pelas crianças.

Não tem data definida para que a mesma seja inaugurada, porque a obra precisa de acabamentos para garantir a segurança dos profissionais e discentes que irão utilizar esse espaço. Enquanto isso, as aulas de educação física ocorrem em local improvisado dentro da escola. A espera gera expectativa e também questionamentos e frustrações. Os alunos veem a quadra praticamente construída, entretanto não podem utilizá-la, por conta de detalhes que cabem à prefeitura resolver. Há dois anos, a comunidade escolar aguarda essa tão sonhada quadra.

Atualmente a escola funciona com sete salas de aula. Uma sala onde atua, de forma improvisada, porém organizada, a secretaria escolar, a coordenação pedagógica e a diretoria. Além disso, existe uma cozinha, banheiros para os alunos, funcionários e professores, sala dos professores. Não há refeitório, porém, com esforço da equipe escolar, o pátio é empregado, de modo improvisado, para que as crianças possam sair um pouco da sala e circular pelo ambiente externo.

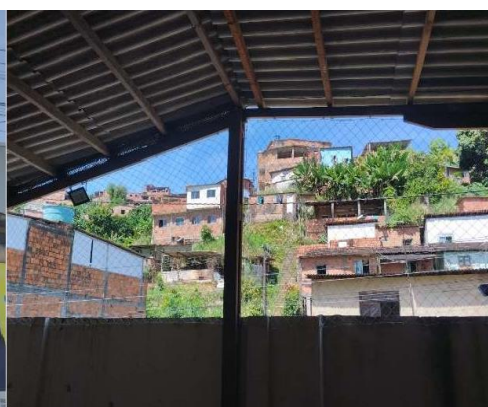
Como único momento de circulação dos alunos, dentro do espaço escolar, ocorre durante o período de aulas de artes, uma sala foi improvisada pela professora de artes e pela gestão a fim de possibilitar ter um cenário acolhedor e significativamente voltado para esse componente curricular.

Figura 2: Frente da escola



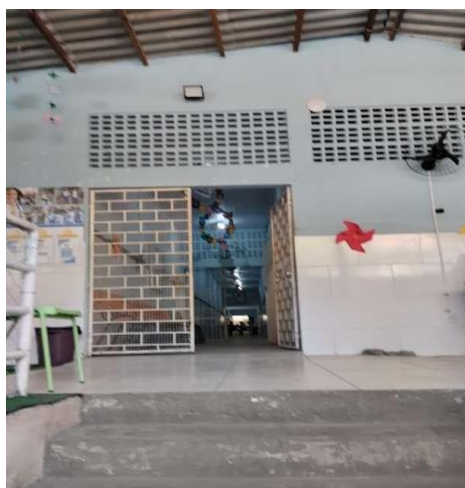
Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 3: Entorno da escola



Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 4: Entrada da escola



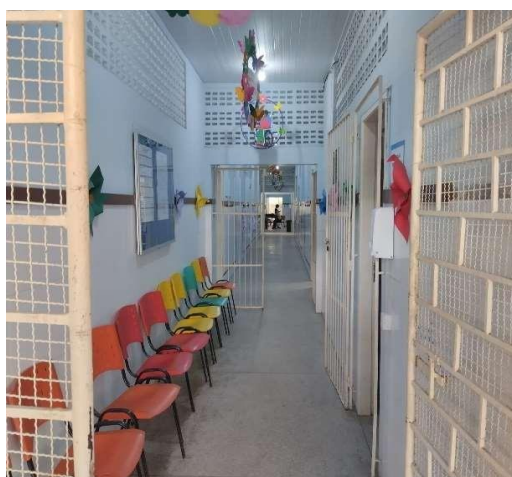
Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 5: Área externa da escola



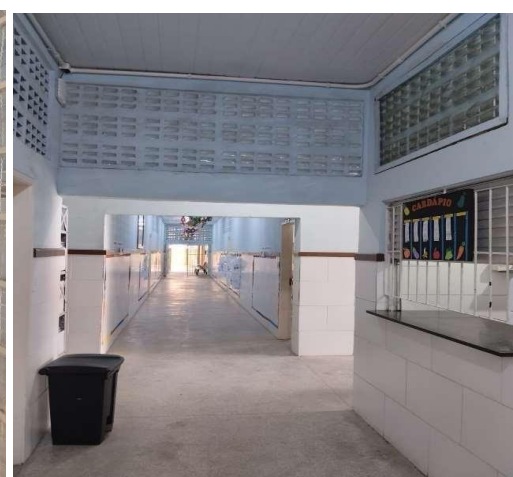
Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 6: Corredor de sala



Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 7: Corredor da escola



Fonte: Autoria própria, 2025

Na Figura 2, é possível observar a falta de manutenção no local, cuja responsabilidade é de setores ligados à SMED, que deve atender aos pedidos de manutenção para conservação do imóvel, mediante solicitação da gestão escolar. Conforme foi citado anteriormente, a escola é conhecida como “escola do buraco”, devido à sua localização.

Ao verificar a Figura 3, o ângulo usado para registro da imagem revela que a posição da câmera foi de baixo para cima, o que “justifica “a forma popular a que se referem à escola como ponto de referência.

A Figura 4 apresenta a entrada da U.E, feita por escadas e, mesmo após a reforma e pedido da gestão para incluir uma rampa de acessibilidade, não foi construída. Também não houve explicações plausíveis para o não cumprimento da solicitação, mesmo sendo uma solicitação pautada na Lei de Acessibilidade já mencionada aqui.

A Figura 5 mostra o pátio escolar, o “parquinho”, como os alunos descrevem, o único lugar que tem atualmente atividades de lazer e aulas com propostas de mais movimento, como as aulas de educação física. Devido à falta de espaço físico, as aulas acontecem nas salas de aulas.

As Figuras 6 e 7 indicam o corredor das salas, início e fim, além da extensão de área construída para acolher os discentes atendidos pela EMAA.

O diferencial da EMAA é a equipe pedagógica que busca fazer acontecer a educação apesar dos desafios a serem superados, por causa de peculiaridades de uma comunidade negligenciada em seus direitos básicos, gerando um ciclo de negligências que reverberam na escola, trazendo situações que atingem, direta e indiretamente, a aprendizagem dos discentes.

A escola, atualmente, conta com 15 professores, sendo três da gestão, nos cargos de gestor, vice- gestor e coordenação pedagógica. Diante das dificuldades e até da invisibilidade, todos trabalham de modo criativo, com o intuito de proporcionar o melhor para o público discente que sofre por diversos fatores sociais, psíquicos, emocionais, reverberando em sua aprendizagem dentro do contexto escolar.

A prática docente exige não apenas domínio de conteúdos, porém, sobretudo, criatividade e criticidade na construção do conhecimento. Para Freire (1996, p. 23), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Com mesmo sentido Alves (2002, p. 17), complementa ao afirmar que:

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, nunca morre. Ele está sempre presente nos gestos, no pensamento e na criatividade daqueles que um dia o escutaram.

A concordância no sentido entre as reflexões de Freire e Alves salienta que o fazer docente ultrapassa a simples transmissão de informações: trata-se de estimular a criatividade, a criticidade e o protagonismo dos estudantes, tornando a educação um processo transformador e duradouro.

Com relação às percepções de atitudes racistas reverberadas pelas crianças entre seus pares, em que todas são vítimas, por não compreenderem seus efeitos, apesar de sentirem e sofrerem com os sentimentos que as “brincadeiras” e “apelidos” de cunho racista as atingem, notamos que não havia, naquele espaço, uma ação antirracista que refletisse na visão deles de mundo, na sua mudança de postura.

Essa dimensão reforça a necessidade de compreender que a reprodução de práticas racistas por pessoas negras não é uma contradição isolada, todavia um reflexo do funcionamento do racismo estrutural. A alienação identitária, nesse caso, aparece como mecanismo de sobrevivência e adaptação em uma sociedade que valoriza a branquitude como modelo de humanidade.

Munanga (2004) destaca que somente por meio de uma reconstrução coletiva da identidade negra é possível romper com esse ciclo de autonegação. Já Gomes (2017, p. 59) ressalta que:

Ser um professor antirracista implica construir práticas educativas que deem visibilidade à história, à cultura e às identidades negras, rompendo com o silêncio e com a naturalização das desigualdades raciais. Trata-se de uma postura ética, política e pedagógica que deve atravessar todas as dimensões do fazer docente.

A escola, como ambiente formador, precisa estar atenta às questões que fragilizam sua função. Aproveitando que o público alvo está em formação, deve compreender os atravessamentos, refazendo a rota da aprendizagem que é um exercício necessário para o ambiente escolar.

Ainda que os estudantes estejam no processo de desenvolvimento da criticidade acerca do mundo e estejam aprendendo a elaborar suas percepções, quando se trata de racismo e de todas as suas conjunturas, o sentimento de se sentir desconexo do mundo, de alguma forma, é real. Nesse desconforto sentido ou provocado pelos efeitos dessas relações étnicas raciais, a educação antirracista precisa ser implementada.

Em sua tese “A construção do outro como não-ser: o discurso do racismo na educação”, Carneiro (2003) demonstra que o âmbito escolar é um dos principais reprodutores do racismo, entretanto pode ser um espaço potente de resistência e transformação, a partir de reformulação de suas ações pedagógicas objetivadas em atitudes combinadas com letramento racial.

A subjetividade negra é marcada por um processo contínuo de negação, no qual o indivíduo aprende, desde cedo, a não se reconhecer nos conteúdos, nas representações e nos símbolos valorizados pela escola. A ausência de referências positivas sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira contribui para a manutenção do racismo internalizado.

Por isso, a autora defende que a escola pode e deve assumir um papel ativo na desconstrução dessas narrativas, promovendo uma educação antirracista que valorize a diversidade, a representatividade e o protagonismo negro. Essa postura não é apenas pedagógica, mas política, pois implica o reconhecimento do racismo como problema estrutural e a responsabilidade de combatê-lo.

A implementação da **Lei 10.639/2003 alterada para a atual 11645/08**, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um marco nessa luta, embora ainda enfrente resistências e desafios em sua efetivação.

A partir desse dado histórico, a busca da perspectiva de estender as possibilidades de abrangência do Ensino de História atuando como mola propulsora para a possibilidade de verificar junto aos planos de ensino as normativas que fundamentam a inclusão da educação antirracista que respeitar as especificidades da comunidade escolar, asseguradas na Lei 11645/08 atualmente vigente.

Souza, em sua obra clássica “Tornar-se negro” (1983, p. 41), analisa os efeitos psicológicos do racismo sobre a população negra brasileira, apontando que a interiorização da ideologia racista é uma das formas mais cruéis de opressão.

A identificação com o branco é uma das formas mais dolorosas de alienação que o negro vive. Ao interiorizar o racismo, ele passa a negar sua própria cor e a rejeitar sua identidade, reproduzindo contra si mesmo e contra os seus o olhar do opressor.

Essa constatação mostra que o racismo não se limita às estruturas sociais e políticas, no entanto penetra na subjetividade, levando a pessoa negra a rejeitar características associadas à negritude, como a cor da pele, os traços fenotípicos e o cabelo crespo. Esse processo não é resultado de escolhas individuais, mas de um condicionamento histórico e social, fruto de séculos de escravidão, colonialismo e discriminação sistemática.

Esse processo de não querer se vê no outro, apesar da certeza da similaridade de aparência e de vivências, é reflexo de construção de identidade na negação de suas origens, de não ter tido um letramento racial construído que valorizasse suas raízes, fruto de ensino colonialista, onde o belo, o bom é diferente do que aquela criança se vê e se reconhece,

tornando-a repetidora de padrões racistas que devem sofrer rupturas. Isso precisa ser apreendido também e, principalmente, na escola.

É necessário coibir tais ações e todos os agentes educadores devem estar munidos de conhecimento e atitudes assertivas para que os efeitos possam ser sentidos. É preciso compreender que o letramento racial é um processo, que o mesmo está vinculado à subjetividade de cada indivíduo e suas experiências pessoais.

Assumir o compromisso com uma educação antirracista é, portanto, condição necessária para romper com os efeitos do racismo internalizado e avançar na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação, quando orientada por uma perspectiva antirracista, crítica e libertadora, pode se tornar um espaço de resistência, de valorização cultural e de construção de subjetividades negras mais fortalecidas.

Nesse aspecto, desenvolve-se a pesquisa em busca de respostas para compreender as estratégias viáveis para mudança de postura que oriente, primeiramente, os professores nos casos de racismos, como identificar? Qual o limite entre a brincadeira e o cunho racista? Como intervir quando a criança que sofre ou a que causa não percebe que sua atitude é uma reprodução do racismo? São muitas interrogações que permeiam o universo escolar, a ação eficaz da intervenção, a problematização de forma pedagógica, diante da subjetividade, ao mesmo tempo, da sensibilidade da atitude.

Como proceder e intervir enquanto docente? A melhor maneira de agir, de forma assertiva diante de uma determinada situação que leve às questões para o trato pedagógico no currículo, quando e o porquê fortalecer as narrativas de combate aos racismos quando ele se pauta em apelidos pejorativos e brincadeiras que constroem, é sempre uma questão interrogativa.

Para responder aos questionamentos acima, de acordo com a análise documental, as normativas que trazem orientações e respaldam o fazer pedagógico, bem como as observações que pautam a pesquisa, é possível afirmar que não há uma receita pronta. Não é um trabalho de respostas imediatas.

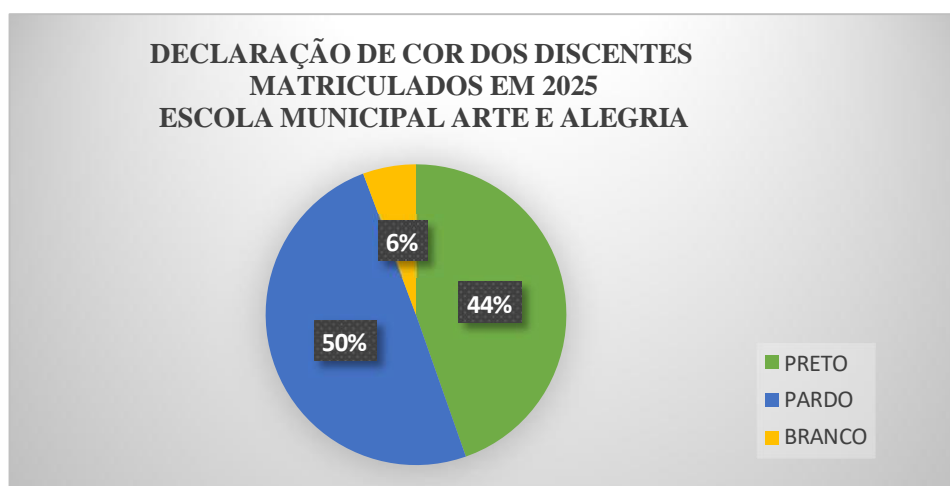
Ao observarmos as ações exitosas, fica nítido que a insistência, a persistência, a busca por fortalecer e valorizar as raízes de conhecimento e contribuições africanas e afro brasileira se dá com conhecimento e valorização das tradições, combatendo epistemicídio e silenciamento, contando a história a partir de novas perspectivas.

3.5.1. Panorama identitário do território onde está localizada a EMAA

Em seu livro “Querido Estudante Negro”, Carine (2023) reflete acerca da ofensa em forma de brincadeira: “O racismo recreativo é aquele que ri da nossa dor e espera que ríamos junto”. Esta afirmação narra uma das perversidades do racismo que acontece no ambiente escolar. Ela pode ter diferentes origens, experiências sentidas por estudantes negros sofridas na escola, compreendendo que muitos desses comportamentos são atitudes reativas na tentativa de se defender de algo que eles sentem, mas não sabem como e por que, pois ainda estão em processo de desenvolvimento, tendo que lidar com tudo isso.

Diante das observações que fizemos ao longo da docência exercida em bairros periféricos, em que a esmagadora maioria dos discentes são negros, esse é um ponto de suma importância a ser trabalhado com a comunidade escolar nesta unidade.

Gráfico 1: Declaração de cor dos discentes matriculados em 2025



Fonte: Autoria própria, 2025

Como demonstra o Gráfico 1, a escola tem um público majoritariamente de negros. Os dados analisados são informados no ato da matrícula pelos responsáveis. A partir dessas informações obtidas, diante do cenário étnico racial, faz-se necessário um trabalho efetivamente antirracista para que a comunidade escolar reforce ações identitárias que valorizem a ancestralidades territorial existente no espaço escolar, para além dos limites das salas de aula, reverberando em ações afirmativas de reparação, de acordo com o que prediz a Lei 10639/03.

A Rede Municipal de Educação de Salvador, cujo órgão principal é a Secretaria Municipal da Educação (SMED), vincula à sua gestão, atualmente, 430 Unidades Escolares e está dividida em 11 Gerências Regionais – GRE’s, conforme observamos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Gerências Regionais da Rede Municipal de Educação de Salvador

Centr o	Cidad e Baixa	São- Caetan o	Liberdad e	Orl a	Itapu ã	Cabul a	Piraj á	Cajazeira s	Subúrbio- I	Subúrbio- II
39	24	40	23	38	55	50	31	45	38	37
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 8: Mapa das Gerências Regionais da Rede Municipal de Educação de Salvador



Fonte: Salvador, 2025

A EMAA pertence à Gerência Regional Cajazeiras, segunda maior em extensão territorial e terceira em número de escolas, que estão distribuídas entre os seguintes bairros: Águas Claras, Cajazeiras V, Cajazeiras VI, Cajazeiras VII, Cajazeiras VIII, Cajazeiras X, Cajazeiras XI, Canabrava, Fazenda Grande I, Fazenda Grande II, Fazenda Grande III, Granjas Rurais Presidente Vargas, Jardim Nova Esperança Novo Marotinho, Trobogy, Nova Brasília, São Cristóvão, Valéria e Palestina, como verificamos na Figura 8 acima.

O bairro possui duas escolas da rede municipal, a escola Municipal Arte e Alegria e a Escola Municipal do Novo Marotinho, ambas oferecem as modalidades da Educação Infantil, grupos 4 e 5 e Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º Ano, sendo que a Municipal do Novo Marotinho continua oferecendo a modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, enquanto a EMAA teve essa modalidade retirada no processo de desmonte da educação de jovens e adultos, que vem ocorrendo, gradativamente, em Salvador, na última década, diminuindo sua oferta a cada ano.

Esse também é fator importante, visto que a modalidade da EJA, antes oferecida na unidade pesquisada, atendia, principalmente, aos moradores da região onde a escola está situada. Ao ser extinta a oferta da modalidade, muitos alunos desistiram de continuar seus estudos, devido à distância, à falta de mobilidade urbana que atendesse a contento esse público, entre outros motivos. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 afirma:

A Educação de Jovens e Adultos, direito de todos, deve ser compreendida como modalidade que assegura a todos o acesso, a permanência e o sucesso na escola, constituindo-se como oportunidade fundamental para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio (Brasil, 2010, p. 1).

Tabela 2: Evasão escolar na EJA, considerando o fator racial

Grupo (cor/raça)	% entre os não concluintes do ensino médio (14–29 anos)	% de representação na EJA (Ensino Fundamental)
Pretos ou Pardos	72,5%	74,9%
Branços	26,5%	25,1% (estimado)
Outros (indígenas, amarelos, não declarados)	— ou estimado como complementar	incluídos no restante (~0%)

Fonte: IBGE 2024; Brasil 2024

Essa informação é relevante para a análise das questões que aumentam os índices de analfabetismo e evasão escolar que atingem, principalmente, a população negra, como mostra a Tabela 2 acima. De forma ampla, representa um panorama nacional, mas que cabe como via de análise à questão abordada, considerando que a grande maioria dos discentes dessa modalidade de ensino são pessoas negras, moradores das periferias que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou adiadas por questões que se voltam à discussão para questões raciais e estruturais, em que o ciclo do racismo continua e se refaz.

No ano corrente, a escola Municipal Arte e Alegria atende, nos turnos matutino e vespertino, em torno de 295 crianças de 4 a 11 anos de idade, cursando desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental I, distribuídas em 12 turmas, segundo dados apresentados na Tabela 3:

Tabela 3: Alunos matriculados, em 2024, na EMAA

ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATUTINO/VEPERTINO	MODALIDADE DE ENSINO
G4	20	Educação Infantil
G5	25	Educação Infantil
1º	45	Anos iniciais Fundamental. I
2º	50	Anos iniciais Fundamental. I
3º	58	Anos iniciais Fundamental. I
4º	55	Anos finais Fundamental. I
5º	52	Anos finais e Fluxo Fundamental. I

Fonte: Autoria própria, 2025

Vale salientar que a quantidade de alunos por turma pode variar. Diante desse fator, podemos analisar dois aspectos: primeiro a grande frequência de solicitação de transferências que ocorrem durante o ano, por diversos motivos, em sua grande maioria, pela vulnerabilidade das famílias em aspectos sociais variados que reverberam na mudança de endereço da família ou da criança; segundo a oferta insuficiente de vagas que também é uma realidade para a comunidade, o que ocasiona lista de espera.

A reflexão estende-se ao plano local educacional de Ensino de História da Cidade de Salvador, visto que a educação fundamental é responsabilidade Municipal. O mesmo, atualmente, baseia-se em habilidades e aprendizagens a serem desenvolvidas a partir do documento normativo nacional para a educação básica, a BNCC, da qual se pode intuir, a partir da análise dos planos de curso, mais especificamente sobre conteúdos previstos na Lei 10.639/03, que versam sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ressaltam a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Nossa experiência, enquanto docente do ensino fundamental I em uma escola pública da capital baiana, indica que existe uma lacuna entre o que diz a lei e as vivências no cotidiano

de sala de aula. A superação dessas lacunas requer a reflexão sobre os conceitos de consciência histórica e o engajamento nos parâmetros da educação antirracista.

O ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, no Brasil, historicamente esteve associado com o tema da escravização de africanos desde o início do período de colonização portuguesa. A experiência de um ensino de História orientado pelo olhar eurocêntrico ainda permeia o currículo e ações pedagógicas. A historiografia tradicional ainda nega, apaga e silencia a reflexão sobre a presença dos escravizados na formação do Brasil, nos distintos contextos históricos. Isso resulta em um conhecimento distorcido sobre aquilo que pode representar as referências de um povo.

3.6 PROPOSTA MEDIADORA DE APRENDIZAGEM: OFICINAS PARA APOIO DE UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta etapa do trabalho, propomos a estruturação de oficinas mediadoras como apoio ao Pedagogo que esteja atuando no ensino de História, nos anos iniciais de ensino fundamental, a fim de que ele possa promover a educação antirracista, tendo como fundamento as metas impostas pelo material pedagógico da própria rede de ensino, aliada a adequações possíveis que auxiliem a promoção de práticas docentes com ações significativas e antirracistas.

A solução mediadora de aprendizagem, a partir da pesquisa, foi pensada para criar estratégias assertivas mais exitosas na U.E, porém, acima de tudo, na tentativa de materializar, de forma prática, as ações pedagógicas que possam ser alinhadas às aprendizagens esperadas, tornando o fazer docente mais significativo na construção e manutenção da educação antirracista, conforme orienta a Lei 11645/08.

Tomamos como base o nosso fazer prático docente em consonância com as observações ao longo da pesquisa bem como todo o percurso profissional desde as inquietações que resultaram em uma busca de aprimoramento com o propósito de atender as demandas de uma efetiva e significativa educação antirracista até as dificuldades encontradas entre a teoria e a prática para atender as expectativas das aprendizagens esperadas, normatizadas em documentos oficiais, com o cotidiano da sala de aula e a realidade de cada etapa de escolarização. Diante da realidade vivenciada na unidade escolar em que atuamos, pensando no que seria aplicável, surgiu uma ação propositiva como solução mediadora de aprendizagem.

Vale esclarecer que, devido aos percalços do período de greve dos professores Municipais que impediu a aplicação da proposição mediadora, propomos que as oficinas

aconteçam no próximo ano letivo com a finalidade de dar continuidade aos estudos e analisar os resultados derivados das práticas e vivências dessas oficinas.

A formação generalista dos pedagogos lhes dá habilitação para lecionar componentes curriculares que compõem a estrutura formal curricular nos anos iniciais, com exceção de algumas áreas específicas, como por exemplo, artes, educação física, idiomas entre outras, mas não garante que o pedagogo domine todos os conteúdos com profundidade, fato que deve ser uma mola propulsora para a contínua busca do aperfeiçoamento e pesquisa do docente a fim de melhor conduzir a mediação da aprendizagem nos componentes que leciona.

Como a capacitação docente é responsabilidade tanto dos empregadores, quanto do próprio professor, entendemos que o pedagogo tem como prioridade a alfabetização e sua consolidação, que é o processo de aprendizagem focado na aquisição do sistema alfabético e ortográfico, capacitando o indivíduo a ler, escrever e calcular. Envolve o domínio técnico de codificar (escrever) e decodificar (ler) os sons da fala (fonemas) em grafemas (letras), sendo fundamental para a comunicação, autonomia e compreensão do mundo, entretanto tais aprendizagens podem estar inseridas interdisciplinarmente.

No que tange à educação antirracista, é preciso que ela esteja implementada em todas as disciplinas, para além do currículo, no fazer do dia a dia. Outro ponto relevante é que toda a escola esteja envolvida.

Todavia, o ensino de história torna as questões históricas mais palpáveis à compreensão, à medida que as relações entre história e atualidades são um elemento significativo para adentrar em narrativas que promovam a reflexão em consonância com a aprendizagem, deixando os saberes históricos mais relevantes como afirma Aguiar (2018, p. 52), no seu artigo “A realização da empatia Histórica no ensino e aprendizagem da História”:

O presente artigo busca pensar a aprendizagem histórica como um processo que envolve competências fundamentais – como experiência, interpretação e orientação – e que deve ser aproximada à teoria da História para contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico e seus efeitos na vida prática.

A partir da análise da experiência vivenciada no exercício da regência como p 2, foi possível identificar desafios significativos relacionados ao alinhamento dos conteúdos curriculares aos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos, bem como à efetivação das aprendizagens esperadas. Destaca-se, ainda, a necessidade de tornar o ensino de História mais atrativo e significativo, especialmente no contexto da atuação pedagógica, como professora do componente curricular História.

Diante desse cenário, apresentamos, como ação propositiva, a implementação de oficinas pedagógicas fundamentadas nas metas de aprendizagem do material **Nossa Rede**, adotado nas escolas da Rede Municipal de Ensino. As oficinas propostas têm como objetivo instrumentalizar os professores, promovendo a articulação entre os conteúdos previstos no material pedagógico e sugestões de práticas educativas que possibilitem a efetivação de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

A proposta centra-se no apoio com o fim de ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Reconhece-se, nesse sentido, a responsabilidade do poder público municipal na promoção do aperfeiçoamento profissional dos educadores, garantindo condições formativas que contribuam para a qualificação do ensino e para a construção de uma educação historicamente situada, crítica e socialmente referenciada.

É, neste sentido, que as oficinas propostas se alinham às aprendizagens esperadas no material pedagógico da rede, tendo como lócus, a realidade da EMAA, visando estar ajustadas aos indicadores das competências normativas dos documentos. Entretanto, por se tratar de um documento homogêneo norteador, as oficinas terão como finalidade instrumentalizar todos, cabendo a cada professor adaptar as sugestões à sua realidade, considerando as demandas reais da comunidade na qual a escola está inserida e a origem dos estudantes.

3.6.1 Oficinas para o Ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em consonância com os dispositivos da Lei 11.645/08

As oficinas formativas constituem-se como dispositivos pedagógicos estratégicos para o fortalecimento e a qualificação das práticas docentes, na medida em que articulam fundamentos teóricos, referenciais historiográficos e propostas metodológicas orientadas para a efetivação de uma educação antirracista. Ancoradas em atividades didáticas, literatura especializada e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, essas oficinas visam promover a integração entre teoria e prática, favorecendo a ressignificação do ensino de História e das abordagens sobre identidade no espaço escolar.

O objetivo central da proposta consiste em oferecer subsídios teórico-práticos que possibilitem aos professores o desenvolvimento de abordagens críticas e contextualizadas no ensino de História e identidade, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial e com a valorização da diversidade sociocultural. Partimos do entendimento de que a formação continuada dos docentes é condição fundamental

para a consolidação de uma educação historicamente situada, capaz de problematizar narrativas hegemônicas e promover a ampliação da consciência histórica dos estudantes.

De modo específico, as oficinas buscam capacitar os professores para a elaboração e implementação de práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam e valorizem a identidade, a cultura e o patrimônio histórico da cidade de Salvador, compreendida como território de memória, resistência e produção cultural afro-brasileira.

Ademais, pretendemos qualificar o planejamento pedagógico docente a partir da articulação entre identidade, território e cultura, reconhecendo o bairro e a cidade como espaços educativos privilegiados, nos quais se constroem saberes, pertencimentos e significados históricos essenciais para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e histórico.

O dispositivo avaliador consiste em propor que os professores participantes tragam as devolutivas de como aplicaram as sugestões, apresentando os pontos negativos e positivos, desafios, compartilhando suas observações, sempre considerando os aspectos raciais, o levantamento de hipóteses realizado antes das atividades e as impressões dos alunos ao final do trimestre, à luz do que foi aprendido.

A proposta metodológica desta formação é direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo do 1º ao 5º ano de escolarização, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos nos documentos norteadores e orientadores. Esse delineamento considera as especificidades de cada etapa escolar, assegurando a progressão das aprendizagens e promovendo práticas pedagógicas que articulam dimensões cognitivas, sociais e culturais, em conformidade com as competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas.

No âmbito da educação histórica, a metodologia adotada privilegia a construção do pensamento histórico e da consciência histórica, indo além da simples transmissão de conteúdos factuais. Os estudantes são orientados a interpretar o passado, compreender o presente e refletir sobre possibilidades futuras, estabelecendo relações entre experiências vividas, memórias coletivas e contextos sociais mais amplos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da criticidade, estimulando a reflexão sobre as dimensões sociais, econômicas e culturais da realidade em que estão inseridos.

Paralelamente, a proposta articula, de maneira intencional, a educação antirracista, reconhecendo a importância de valorizar identidades, culturas e memórias historicamente marginalizadas, especialmente no contexto da cidade de Salvador. As oficinas formativas são concebidas como dispositivos pedagógicos que instrumentalizam os professores, conectando

teoria e prática por meio de atividades didáticas, literatura especializada e estratégias pedagógicas orientadas à promoção da equidade racial. Visam capacitar os docentes para planejar e implementar práticas pedagógicas que problematizem desigualdades, fortaleçam a valorização da diversidade cultural e consolidem a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e histórico.

Dessa forma, a integração entre educação histórica, consciência histórica e educação antirracista potencializa a formação docente, ampliando suas competências teórico-práticas, promovendo uma aprendizagem significativa para os estudantes e consolidando o papel do professor como mediador de experiências educacionais contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas com a justiça social.

3.6.2 A educação antirracista na construção das noções de identidade, tempo e espaço nos anos iniciais.

Os discentes da faixa etária atendida estão em formação de uma consciência crítica acerca da sua realidade, entendendo-se como sujeitos do espaço que lhes é palpável, para melhor compreender os contextos históricos que farão parte de sua trajetória no período de educação básica, além de serem capazes de se ver como sujeitos históricos de um todo em que estão inseridos o qual vai se ampliando gradativamente ao longo de sua formação.

A educação antirracista constitui um princípio fundamental para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das identidades historicamente subalternizadas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com conteúdos relacionados à identidade, à família, ao bairro, ao tempo e às relações sociais apresenta-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento de uma formação cidadã crítica que reconheça as diferenças étnico-raciais como constitutivas da sociedade brasileira.

O reconhecimento da identidade e da história pessoal da criança é um ponto de partida essencial para uma educação antirracista, pois possibilita que o sujeito se perceba como parte de uma trajetória histórica e cultural legítima.

Conforme afirmam Gomes (2001) e Munanga (2005), a valorização das identidades negras e das diversas matrizes culturais contribui para o enfrentamento do racismo estrutural ao romper com práticas pedagógicas que silenciam ou inferiorizam determinadas histórias de vida.

Nesse sentido, a compreensão da família como um espaço situado no tempo e no espaço amplia a noção de pertencimento e diversidade quando reconhece diferentes arranjos familiares, modos de vida e tradições culturais. Trabalhar essas configurações, sob uma perspectiva antirracista, permite problematizar estereótipos e desigualdades sociais, evidenciando que as famílias se organizam de formas plurais, atravessadas por contextos históricos, étnicos e socioeconômicos distintos (Brasil, 2018).

A observação do bairro, das diferentes moradias, das ruas e das áreas públicas possibilita à criança compreender o espaço social como resultado de processos históricos e relações sociais desiguais. Ao identificar as características do território onde vive, o educando passa a reconhecer as marcas do racismo estrutural na organização urbana, bem como as formas de resistência e pertencimento construídas pelas comunidades negras e periféricas (Santos, 2007). Essa leitura crítica do espaço colabora para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social.

Da mesma forma, a compreensão dos dias da semana, da alternância entre dia e noite e das atividades desenvolvidas pela criança e por sua família articula-se à percepção do tempo social e cultural. O cotidiano, quando analisado a partir de uma perspectiva antirracista, permite reconhecer as desigualdades na organização do trabalho, do cuidado e do lazer, valorizando saberes e práticas culturais presentes nas vivências familiares e comunitárias.

A identificação das ocupações da criança em casa e na escola, bem como das profissões exercidas pelos membros da família, favorece a reflexão sobre o trabalho como dimensão social e histórica. Ao relacionar essas profissões ao bairro, à cidade e ao contexto em que vivem, a escola pode problematizar as desigualdades raciais no acesso ao trabalho e às oportunidades, promovendo o reconhecimento da contribuição da população negra para a construção da sociedade brasileira (Munanga, 2005).

Por fim, a compreensão da relação do indivíduo com o bairro e a cidade, assim como a identificação da passagem do tempo em anos, meses, semanas e dias, favorece o desenvolvimento das noções históricas iniciais. Quando essas aprendizagens são orientadas por uma perspectiva antirracista, possibilitam que a criança compreenda a história como um processo coletivo, marcado por disputas, resistências e protagonismos, especialmente daqueles grupos historicamente invisibilizados (Gomes, 2017).

Dessa forma, aliar os conteúdos relacionados à identidade, ao tempo e ao espaço à educação antirracista, nos anos iniciais, não apenas atende às exigências legais, como a Lei 10.639/2003, mas também fortalece a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Compreender o núcleo familiar e seus ascendentes, articulando essa compreensão às questões étnico-raciais, é essencial para que a criança reconheça sua história como parte constitutiva da história coletiva. Ao valorizar as trajetórias familiares, especialmente aquelas marcadas pela ancestralidade africana e afro-brasileira, a escola contribui para o fortalecimento da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento, rompendo com narrativas eurocêntricas que historicamente invisibilizaram a população negra.

Entender as estruturas familiares de ontem e de hoje amplia a noção de diversidade e historicidade das relações sociais. Essa abordagem permite problematizar modelos únicos de família, reconhecendo diferentes arranjos familiares e suas transformações ao longo do tempo, sempre atravessadas por contextos sociais, culturais e raciais distintos. Sob uma perspectiva antirracista, essa compreensão auxilia no respeito às diferenças e no enfrentamento de estigmas associados às famílias negras e periféricas.

Aceitar as matrizes sociais presentes na construção da cidade de Salvador e suas representações sociais é um aspecto central para uma educação antirracista significativa. Salvador, enquanto primeira capital do Brasil e território profundamente marcado pela presença africana, carrega, em sua organização urbana, cultural e simbólica, as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Tornar visíveis essas matrizes sociais fazem com que criança compreenda a cidade como um espaço de resistência, produção cultural e protagonismo negro.

O reconhecimento dos familiares, de suas profissões e dos objetos representativos da estrutura familiar permite a valorização do trabalho como dimensão social e histórica. Ao abordar essas profissões, a partir de uma perspectiva antirracista, a escola pode problematizar as desigualdades no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que atesta a importância das ocupações exercidas pelas famílias negras na sustentação da vida social, econômica e cultural da cidade.

Perceber a cultura presente no bairro onde a criança vive e onde a escola está inserida favorece o reconhecimento das manifestações culturais locais como saberes legítimos. Práticas culturais de matriz africana, como a capoeira, o samba de roda, os blocos afro e as festas populares, quando trabalhadas pedagogicamente, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, além de combater preconceitos historicamente associados a essas expressões culturais.

Identificar as transformações culturais do bairro e da cidade ao longo do processo histórico propicia a construção das noções de tempo, mudança e permanência. Sob uma abordagem antirracista, essa análise permite compreender como as culturas negras resistem, reinventam-se e permanecem vivas, apesar dos processos de exclusão e marginalização social.

Conhecer as atividades tradicionais e contemporâneas da cidade de Salvador e suas relações com o universo infantil amplia o repertório cultural da criança e reforça a ideia de que a cultura é dinâmica e plural. Essa articulação entre tradição e contemporaneidade evidencia o protagonismo negro na produção cultural da cidade, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das identidades locais.

Por fim, o conhecimento do Patrimônio Histórico da cidade de Salvador, quando abordado sob uma perspectiva crítica e antirracista, possibilita à criança entender os bens materiais e imateriais como expressões de memória, luta e resistência. Reconhecer terreiros de candomblé, igrejas, espaços públicos, festas populares e territórios históricos como patrimônios culturais contribui para a preservação da memória coletiva e para a construção de uma consciência histórica comprometida com a justiça social.

Assim, ao articular os conteúdos relativos à família, à cidade e à cultura local com a educação antirracista, a escola reafirma seu papel na formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de atuar na transformação da realidade social.

3.6.3 Educação antirracista e aprendizagem significativa no ensino da História do Brasil e da Bahia

A articulação entre educação antirracista e aprendizagem significativa no ensino de História constitui um caminho fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção histórica e social. Ao abordar os processos históricos do Brasil e da Bahia, do século XIX à contemporaneidade, a escola assume o compromisso de problematizar as relações de poder, as desigualdades raciais e os silenciamentos históricos que marcaram a construção da sociedade brasileira, conforme preconiza a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Refletir e compreender os aspectos da sociedade brasileira e baiana no século XIX exige o reconhecimento do papel central da escravidão e do sistema colonial na organização econômica, social e racial do país. Esse período foi marcado pela exploração da população negra escravizada, mas também por intensas formas de resistência, como os quilombos, as revoltas urbanas e a manutenção de práticas culturais de matriz africana, especialmente na Bahia. Uma abordagem antirracista desse contexto histórico rompe com a narrativa que reduz a população negra à condição de mão de obra, evidenciando seu protagonismo histórico e cultural (Munanga, 2005; Reis, 2019).

O estudo dos aspectos da história do século XX no Brasil e na Bahia, sob uma perspectiva antirracista, possibilita a análise crítica dos processos de abolição inconclusa, urbanização, industrialização e formação do Estado nacional. A permanência das desigualdades raciais no pós-abolição evidencia que a exclusão da população negra do acesso à educação, ao trabalho e à cidadania plena não foi um fenômeno acidental, mas estrutural.

Consoante aponta Gomes (2017), compreender essas continuidades históricas é essencial para que os estudantes atribuam sentido às desigualdades vivenciadas na atualidade, favorecendo aprendizagens significativas ancoradas na realidade social. Nas oficinas, as trocas de experiências são importantes para mensurar os efeitos exitosos que podem ser aplicados, sugeridos, adaptados para serem trabalhados.

O entendimento do significado da ditadura civil-militar (1964–1985) constitui um eixo central para a educação histórica crítica. Esse período foi marcado pela suspensão de direitos, repressão política e violação sistemática dos direitos humanos, afetando, de forma ainda mais intensa, os grupos socialmente vulnerabilizados, entre eles a população negra.

Na Bahia e em outras regiões do país, movimentos sociais, culturais e estudantis foram duramente reprimidos, ao mesmo tempo em que emergiram formas de resistência popular. Abordar esse tema, a partir de uma perspectiva antirracista, permite evidenciar como o autoritarismo reforçou desigualdades raciais e sociais, ao mesmo tempo em que fortaleceu lutas por democracia e justiça social (Napolitano, 2014).

Perceber o processo social e histórico do Brasil e da cidade de Salvador na atualidade requer uma leitura crítica das heranças do passado colonial, escravocrata e autoritário. Salvador, enquanto cidade profundamente marcada pela presença africana, expressa, em sua organização urbana, cultural e simbólica, as contradições entre riqueza cultural e desigualdade social.

A educação antirracista, nesse contexto, contribui para que os estudantes compreendam a cidade como um espaço de disputas resistências e produções culturais negras, valorizando saberes locais e fortalecendo o sentimento de pertencimento (Santos, 2007; Gomes, 2017).

A aprendizagem significativa, conforme defendida por Ausubel (2003), ocorre quando novos conhecimentos se articulam aos saberes prévios dos estudantes. Assim, ao relacionar os conteúdos históricos à realidade vivida pelas crianças e jovens seus bairros, suas famílias, suas referências culturais, a escola potencializa a construção de sentidos, promovendo uma educação histórica comprometida com a transformação social.

Nesse processo, as oficinas podem ser agregadoras de conhecimento e trocas entre profissionais que visem à educação antirracista, assumindo papel central ao possibilitar a leitura

crítica do passado e do presente, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar o racismo e promover a equidade.

Dessa forma, integrar o estudo da História do Brasil e da Bahia à educação antirracista e à aprendizagem significativa não apenas qualifica o processo de ensino-aprendizagem, mas reafirma o papel social da escola na construção de uma sociedade democrática, plural e socialmente justa.

Contudo, devido às realidades diversas que existem em Salvador, faz-se necessária a adequação às especificidades de cada escola e de seu público. A educação antirracista deve ser a protagonista, independente do público que está inserido no contexto de cada escola.

O material apresentado, em anexo, nasce da compreensão de que o ensino de História exige constante problematização e compromisso ético. Destina-se a apoiar o professor pedagogo em sua prática, convidando-o à consulta e à exploração crítica, de modo que possa servir como fio condutor de ações pedagógicas que colaborem, de forma consciente e intencional, para a construção de uma educação efetivamente antirracista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de investigação e redação desta dissertação nos deparamos, constantemente, com múltiplos desafios que ainda persistem, uma vez que a atividade do pesquisador se fundamenta em uma inquietação permanente que se converte em objeto de problematização e análise.

O estudo pautou-se, essencialmente, na análise de documentos oficiais que regem a educação e suas normativas e que exercem a função de transformar as perspectivas acerca da educação antirracista em ações. Teve por objetivo analisar a consonância entre a obrigatoriedade legal, cujo marco é a Lei 10639/03 e, atualmente, a Lei 11645/08 que obriga a todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Importante passo neste trabalho foi pesquisar a luta histórica sobre os movimentos sociais, alicerce para que hoje tenhamos uma lei que constitui o dever do Brasil, após tantas políticas de silenciamento negro, ver-se legalmente obrigado a reparar a História, reconhecendo sua negligência enquanto nação a quem é cara do Brasil e, mais especificamente da Bahia, de Salvador, da periferia desta capital tão desigual socialmente e economicamente

Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental nos permite vivenciar situações educacionais da formação das crianças desde a educação infantil, que são desafios da educação na formação cidadã, dentre as quais muitas precisam ser abarcadas pela escola. Uma dessas situações é o racismo que permeia a escola desde a infância e, ainda mais questionador, é a naturalização desde fenômeno posto na sociedade, a perversidade com as estruturas racistas estão entranhadas na educação e os desafios de tornar a educação antirracista.

A educação é o caminho da liberdade de pensamento e de compreensão do papel de cada um como ser social que compõe e mantém a sociedade, assim como afirma Freire (1996, p. 24): “A prática educativa libertadora se funda na criatividade, estimula a reflexão crítica e a ação transformadora dos educandos”.

As análises realizadas, no processo percorrido ao longo desta pesquisa, possibilitam concluir que a educação libertadora, nos termos defendidos por Freire, simboliza uma via indispensável para o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira. Ao defender a ideia de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 78), o autor

evidencia que o ato educativo só se materializa plenamente quando se reconhece a diversidade e a subjetividade dos sujeitos e se fundamenta no diálogo.

Essa perspectiva encontra consonância em Carneiro (2011) que destaca a urgência de enfrentar o racismo e o sexismo como dimensões estruturais da exclusão, bem como em Gomes (2005) que reitera o encargo social, educativo formador da escola como espaço de afirmação identitária e de resistência da população negra.

Nessa mesma direção, Hooks (2017) reforça que ensinar é um ato político e transgressor no que tange à educação de criar condições para que os sujeitos se reconheçam, fortaleçam-se e transgridam os limites impostos pelas opressões raciais e de gênero.

Assim, entendemos que a educação antirracista ultrapassa o âmbito legal ou curricular, configurando-se como um compromisso ético e político que se articula ao projeto libertador dos ensinamentos freirianos e reafirma a urgência de práticas pedagógicas capazes de emancipar, humanizar e possibilitar novas formas de existência e convivência social.

Educar é um ato político e, durante a pesquisa, a educação municipal de Salvador passou um período histórico de greve dos professores, no qual, nós, como seres históricos e políticos fizemos parte ininterruptamente dele, lutando por direitos legais que nos foram subtraídos pela gestão Municipal.

Nesse tempo, vivenciamos, como professores, a luta diária por negociação, pelo diálogo e sentimos, na pele, o descaso escancarado com profissionais docentes, o que, automaticamente, reverbera no “chão da escola”, pois a luta não se limita apenas a ganhos salariais, mas se estende por qualidade igualitária de acesso à educação.

Como ação, ao retornarmos da greve, compreendendo que o currículo pode ser efêmero desde que haja uma intenção que o torne significativo, em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental I, fizemos uma abordagem com adequação de linguagem e fomos surpreendidas por perguntas e questionamentos pertinentes para o fato histórico vivenciado pelos alunos e professores e seus desdobramentos.

Assim, contextualizando objeto de pesquisa, foi possível perceber que a educação para cidadania das crianças do ensino fundamental é possível, é urgente, é necessária, se quisermos uma mudança efetiva para as próximas gerações. Essa abordagem, baseada na construção coletiva do conhecimento e na reflexão sobre a realidade, assume uma necessidade de ser célere para atender a urgência na formação de sujeitos autônomos, capazes de transformar a sociedade em um espaço mais justo e solidário.

Logo, identificar na escola em que atuamos as deficiências existentes na efetivação da educação antirracista, ao mesmo tempo que perceber o quanto pode ser libertador o fazer

pedagógico com base antirracista que influência e inspira colegas ao que antes era uma barreira, hoje é uma possibilidade, uma vez que educação une propósitos.

As análises desenvolvidas, ao longo desta pesquisa, permitem afirmar que há parcialmente consonância, no plano normativo, entre os documentos oficiais que orientam o NOSSA REDE e as aprendizagens esperadas, especialmente no que se refere às diretrizes voltadas à educação antirracista. As orientações analisadas não dialogam de forma explícita com a Lei 11.645/08, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, evidenciando avanços institucionais no reconhecimento da diversidade étnico-racial e no enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas no contexto educacional brasileiro.

Entretanto, os resultados da investigação indicam que o alinhamento entre os marcos legais e os documentos municipais que orientam as práticas pedagógicas ainda se apresenta de maneira superficial. A existência de normativas e orientações curriculares, embora fundamental, não assegura sua efetivação no cotidiano escolar.

Observamos que a transposição das diretrizes para a prática demanda ações pedagógicas planejadas e contextualizadas, capazes de considerar as especificidades de cada unidade escolar, bem como as experiências socioculturais dos estudantes e de suas comunidades. Por se tratar de um documento único oficial orientador para as orientações que sugerem as aprendizagens ao contexto identitário, não é suficiente para um efetivo planejamento, cujo viés avaliador certifique a educação antirracista e repare, historicamente, o apagamento das contribuições dos povos originários e africanos de acordo as Leis 10639/03 e 11645/08.

Nesse sentido, a efetivação de uma educação antirracista pressupõe a compreensão da escola como espaço atravessado por relações sociais, desigualdades e disputas simbólicas. Torna-se imprescindível, portanto, que o currículo dialogue com o território e represente a realidade local, superando abordagens homogêneas e descontextualizadas. A valorização de saberes historicamente marginalizados contribui para a construção de práticas educativas mais significativas, favorecendo o fortalecimento do pertencimento e da consciência crítica dos estudantes.

O estudo evidencia, ainda, que a consolidação dessa perspectiva educativa requer engajamento coletivo dos profissionais da educação, não podendo se restringir a iniciativas individuais ou a componentes curriculares específicos. A construção de uma cultura institucional comprometida com a equidade racial demanda a participação articulada da gestão escolar, das equipes pedagógicas e do corpo docente, bem como investimentos contínuos em

processos de formação docente, voltados à reflexão crítica sobre o racismo e suas implicações no fazer pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de currículos flexíveis e socialmente referenciados, capazes de incorporar múltiplas narrativas e de dialogar com os contextos nos quais as escolas estão inseridas. A adaptação curricular, compreendida como um movimento político-pedagógico, possibilita o desenvolvimento de projetos educativos que estabeleçam vínculos entre escola e comunidade, ampliando o potencial formativo das ações antirracistas e produzindo impactos concretos na trajetória escolar dos estudantes.

À luz do exposto, infere-se que, embora se identifiquem pontos de convergência entre os documentos normativos e as aprendizagens almejadas, essa relação não se estabelece de forma integral, revelando tensões e lacunas que merecem reflexão crítica as aprendizagens esperadas do NOSSA REDE e dos demais recursos pedagógicos disponibilizados, o principal desafio reside na materialização dessas diretrizes em práticas pedagógicas efetivas.

A educação antirracista exige articulação entre políticas públicas, currículo, formação docente e práticas escolares comprometidas com a justiça social. Somente a partir dessa articulação, será possível transformar os dispositivos legais em ações educativas consistentes, capazes de contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida com a superação das desigualdades raciais.

Educar é semear liberdade, ouvir histórias que a história tentou silenciar. É reconhecer a beleza de cada identidade, transformar o olhar que discrimina em gesto que acolhe. A luta antirracista se faz em cada palavra, em cada ato de ensino, em cada espaço onde se decide ouvir e aprender juntos.

Ser antirracista é acreditar que a escola pode ser o início de uma sociedade mais justa, humana e inteira. É transformar o presente no contexto racial, ouvindo vozes silenciadas, valorizando histórias negadas, reconhecendo a humanidade em cada cor, cada rosto, cada corpo. Na sala de aula, cada gesto se torna resistência, um ato de esperança.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Edinalva Padre. A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**– Dossiê: O Ensino de História na América Latina na Atualidade, Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, 2018.

AGUIAR, Edinalva Padre. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação **com** a teoria. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 51–72, dez. 2020.

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

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARROYO, M.G. **Pedagogias em movimento**- O que temos que aprender dos movimentos sociais? Currículo sem fronteiras, v. 3, n. I, jan-jun./2003. p. 28-49.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: CNE/CES, 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1830/resolucao-ces-cne-n-1>>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

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. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP nº 003/2004; Resolução CNE/CP nº 01/2004. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CARINE, Bárbara. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser**: o discurso do racismo na educação. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 97-112, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 2010.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, [S. l.], p. 171–190, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5541>. Acesso em: 16 set. 2025.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. (Obra original publicada em 1981.)

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

GOMES, Maria Clara. **A desmistificação da democracia racial no Brasil: análise e reflexões**. São Paulo: XYZ, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, p. 373-391, set- dez 2000.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HOOKS, Bell. **Feminismo é para todos: política apaixonada**. Nova York: Routledge, 2015.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNDA contínua- Educação** (2024). Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

LAGO, A.C.C et al. A Composição (os fundamentos) do saber histórico escolar. In: ZAVALA, Ana et al. (ORG.). **Aulas de História em foco**: ensinar, pesquisar e analisar. Salvador: EDUFBA, 2024.

LOPES, Ney. **Direito e Raça**: um manual para juristas. 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2067/1206>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF: SEPPPIR, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: uma perspectiva antropológica. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Introdução. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do Nascimento. **Observatórios Etnoformadores**: outros olhares em/na formação continuada de professores. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NUNES, d. H.; Lehfeld, I. S.; Netto, c. E. M. A desconstrução do mito da democracia racial e o racismo estrutural no Brasil: educação e transformação social. **Revista do Direito**, n. 63, p. 79-104, 19 ago. 2021.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SALVADOR. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 2005.

SALVADOR. Distribuição da jornada de trabalho do professor municipal de Salvador. **Diário Oficial do Município**, 11 a 13 jul. 2015. Disponível em: dom.salvador.ba.gov.br. Acesso em: 03 mar. 2025.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SCHMIDT, M. A. Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, 5, 147–164, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p147>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Ensino de História**: fundamentos e práticas. Curitiba: IBEX, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan.-jun., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história nos anos iniciais**: teoria e prática. São Paulo: Scipione, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O combate ao racismo e à discriminação: um desafio para a escola e a sociedade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E RAÇA, 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Cultural Palmares, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Racismo e currículo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; GADOTTI, Moacir; ALENCAR, Gilda (Orgs.). **Educação e pesquisa no final do século**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, João Pedro. **Como a ditadura militar reforçou o racismo no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/como-a-ditadura-militar-reforcou-o-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ZAVALA, Ana. **Ensinar História: elementos para uma teoria prática da prática do ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

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



Link de acesso: <https://heyzine.com/flip-book/0131c5f2ae.html>