



PROFHISTÓRIA

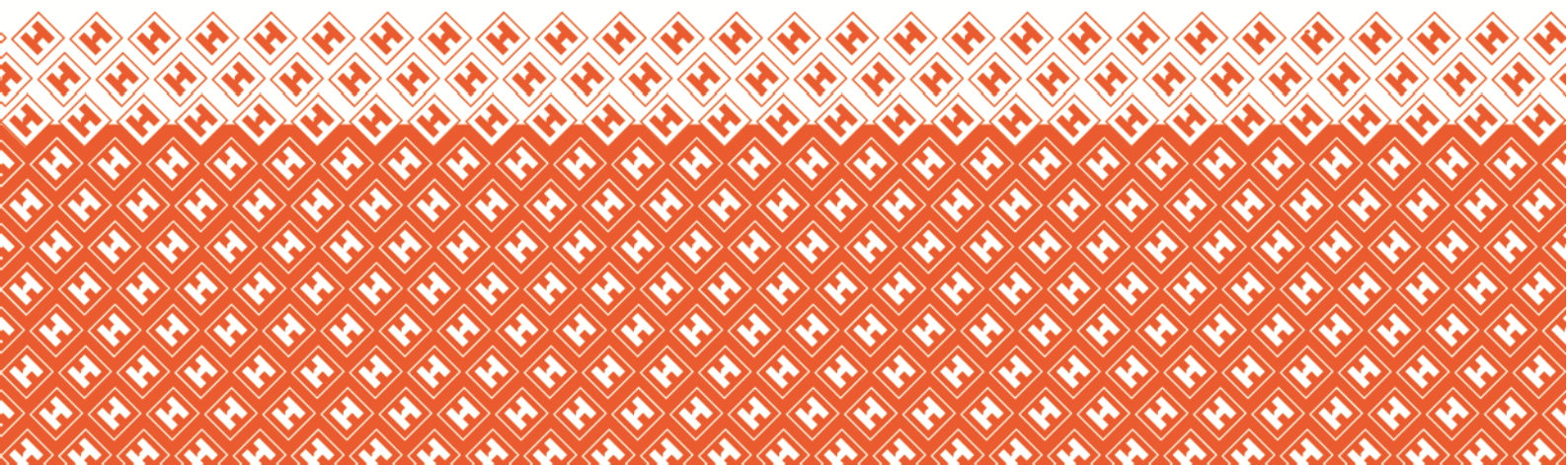
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AMANDA LINS GORGÔNIO COSTA DE MEDEIROS

**Para além do 20 de novembro: uma análise da
implementação da Lei N.º 10.639/2003 em
escolas da rede pública da cidade de São João
do Sabugi – RN através da prática docente**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

DEZEMBRO/2025



**PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N.º 10.639/2003 EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO JOÃO
DO SABUGI – RN ATRAVÉS DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Ensino de História pelo Programa
de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da
Costa

Mossoró

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L759p Lins Gorgônio Costa de Medeiros, Amanda
Para além do 20 de novembro: uma análise da Lei 10.639-2003 em escolas da rede pública da cidade de São João do Sabugi-RN através da prática docente. / Amanda Lins Gorgônio Costa de Medeiros. - Mossoró, 2026.
216p.

Orientador(a): Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da Costa.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Lei n.º 10.639/2003. 2. Práticas docentes. 3. Ensino de História. I. Balbino Aires da Costa, Bruno. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

AMANDA LINS GORGÔNIO COSTA DE MEDEIROS

**PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N.º 10.639/2003 EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO JOÃO
DO SABUGI – RN ATRAVÉS DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Ensino de História pelo Programa
de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da
Costa

Aprovada em: 22 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da Costa (Orientador)
(IFRN)

Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (Membro interno)
(UERN)

Prof. Dr. Diego José Fernandes Freire (Membro externo)
(IFPB)

Dedico esta dissertação à minha filha, Maria Gabriela, cuja coragem e ternura iluminaram até os dias mais difíceis. Sou grata por você ter caminhado ao meu lado, mesmo quando o caminho foi duro e exigiu mais força do que imaginávamos. Esta conquista é fruto da nossa resistência compartilhada e do amor que nos sustenta.

AGRADECIMENTOS

A trajetória no mestrado profissional revela-se complexa e desafiadora, marcada por momentos de incerteza, cansaço e contrariedades, assim como por aprendizagens significativas, alegrias e contribuições que fortalecem o percurso formativo. Ao revisitar esse caminho, reconheço que sua concretização só se tornou possível graças ao apoio, dedicação e presença de diversas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este sonho se transformasse em projeto e, finalmente, em realidade.

Agradeço a Deus, cuja presença constante me sustentou ao longo de toda esta caminhada. Em cada etapa, encontrei força para seguir adiante, mesmo nos momentos de maior cansaço e incerteza. A Ele, que é minha fortaleza e fonte permanente de vida e esperança, rendo minha gratidão profunda.

A Mainha, que acreditou em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim mesma. Agradeço por cada sacrifício que você fez, por me ensinar a importância da perseverança e por estar ao meu lado em cada passo dessa caminhada. Esta conquista não é apenas minha, mas também sua. Você é minha maior inspiração e eu sou eternamente grata por tudo que você fez e continua fazendo por mim.

Ao meu esposo, Valter Júnior, por estar presente em todas as etapas deste trabalho me dando forças e dividindo momentos de estudos, reflexões, aborrecimentos, dúvidas, ideias e tantos outros momentos que vivenciei perto de mim. Obrigado pela companhia diária.

A minha filha, Maria Gabriela, obrigada por entender a ausência e estresses em certos momentos da caminhada. É por você que estou concluindo essa etapa da minha vida acadêmica. Você é minha vida, te amo!

Aos meus enteados e suas famílias, vocês souberam entender, compreenderam às vezes, mesmo com o coração apertado, a atenção que não lhes foi dada devidamente; às vezes foi preciso sacrificar minha presença e ajuda pelo compromisso do estudo.

Agradeço verdadeiramente à minha irmã querida, Adnama, cuja presença firme e carinhosa acompanhou cada etapa desta caminhada. Sua capacidade de acolher meus medos, celebrar minhas pequenas conquistas e me lembrar, nos momentos mais difíceis, da força que às vezes eu esquecia que tinha foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, professor Dr. Bruno Balbino Aires da Costa, por toda a ajuda durante a realização deste trabalho, conduzindo-o com paciência e dedicação, sempre se fazendo disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

Aos professores do PROFHISTÓRIA-UERN, em especial aos professores Linhares,

André e Marcílio, registro meu sincero reconhecimento pelo respeito e atenção demonstrados ao longo da formação. Agradeço, igualmente, pela compreensão e pelos inúmeros aprendizados que contribuíram para que minha trajetória acadêmica se mantivesse firme e bem orientada.

Aos professores e à professora que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, oferto minha gratidão. A possibilidade de acompanhar suas práticas em sala de aula e de reconhecer de perto a dedicação presente em seus trabalhos enriqueceu de maneira significativa minha própria formação e atuação docente. A colaboração de cada um foi essencial para a realização deste estudo. Obrigada pela disponibilidade e pela confiança ao integrarem esta pesquisa.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, em especial a Tatiane, Gracy, Eilane, Reginaldo, Fabrícia e Canindé, expresso minha profunda gratidão. Nos momentos em que a angústia e o desânimo se fizeram presentes, foram vocês que ofereceram escuta, diálogo e apoio, ajudando-me a enfrentar e compreender as dificuldades que surgiam ao longo do percurso.

Agradeço, com profundo carinho, aos meus amigos e amigas que caminharam ao meu lado durante esta trajetória. De maneira muito especial, agradeço à minha querida amiga Amanda Ferreira, cuja presença constante foi essencial nos momentos de dúvida e de esperança. Sua generosidade, sensibilidade e capacidade de acreditar em mim mesmo quando eu vacilava fizeram toda a diferença. Obrigada, minha “xará”, por ser porto seguro, por compartilhar sonhos e por iluminar o caminho quando ele parecia impossível.

Por fim, aos meus colegas de trabalho da EMPJF e EESJB, expresso meu sincero agradecimento pelo apoio constante ao longo desta jornada. A convivência diária, o diálogo e a parceria nas diversas demandas contribuíram para que eu conseguisse conciliar os desafios profissionais com as exigências do mestrado. Cada gesto de colaboração, incentivo e compreensão teve papel fundamental na construção deste trabalho. Sou profundamente grata por caminharmos juntos.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo geral analisar como os professores de História das escolas públicas de São João do Sabugi – RN estão implementando a Lei n.º 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental – anos finais. Para alcançar o objetivo proposto, foram feitas análises de entrevistas semiestruturadas com os docentes das unidades escolares, de observações e de registros de aulas no espaço escolar; além disso, foi feito um estudo documental e bibliográfico acerca da abordagem da história e da cultura afro-brasileira na educação. A partir disso, foi desenvolvido, como dimensão propositiva, um material pedagógico, em formato de sequência didática antirracista, intitulado “Vozes, Saberes e Práticas em Sala de Aula”, que articula conteúdos, referências e propostas metodológicas voltadas à implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Ensino Fundamental – anos finais. A incorporação da história e da cultura da África lança mão da implantação ativa da referida lei, respondendo a formação cidadã, aproximando os discursos das práticas educativas nas escolas e viabilizando a qualificação e aperfeiçoamento nos estudos que envolvem diversas culturas provenientes de processos históricos.

Palavras-chave: Lei n.º 10.639/2003; práticas docentes; ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how History teachers from public schools in São João do Sabugi – RN are implementing Law No. 10,639/2003 in their pedagogical practices in the final years of elementary education. To achieve this objective, analyses were conducted based on semi-structured interviews with teachers from the school units, classroom observations and records within the school environment. In addition, a documentary and bibliographic study was carried out concerning the approach to Afro-Brazilian history and culture in education. Based on this, a pedagogical material was developed, as a propositional dimension, in the format of an anti-racist teaching sequence entitled “*Voices, Knowledge, and Classroom Practices*”, which articulates content, references, and methodological proposals aimed at implementing Law No. 10,639/2003 in the final years of elementary education. The incorporation of African history and culture draws on the active implementation of the aforementioned law, contributing to citizenship education by bringing educational practices closer to institutional discourse and enabling the qualification and improvement of studies involving diverse cultures shaped by historical processes.

Keywords: Law No. 10.639/2003; teaching practices; History education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Perímetro Urbano da Cidade de São João do Sabugi-RN, destacando a localização das escolas que ofertam Ensino Fundamental – Anos Finais.....	55
Figura 2 – Exemplares de folhetos produzidos por estudantes da EMPJF, sob orientação do Professor B.....	73
Figura 3 – Capas dos Livros Didáticos do Componente Curricular História, adotados no Ensino Fundamental – Anos Finais.....	86
Figura 4 – Máscaras produzidas pelos alunos.....	93
Figura 5 – Cartazes produzidos pelos alunos para apresentação dos seminários.....	95
Figura 6 – Pinturas em telhas.....	97
Figura 7 – Fichas com expressões racistas.....	99
Figura 8 – Quadro com mapa de informações feita pelos estudantes.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da População por Raça ou Cor de acordo com o Censo do IBGE/2022.....	54
Gráfico 2 – Dados de Raça/Cor de acordo com o Censo do Escolar/2024, por Escola.....	57
Gráfico 3 – Dados de Raça/Cor de acordo com o Censo do Escolar/2024 – Discentes matriculados no Ensino Fundamental – anos finais, em todas as instituições de ensino da cidade de São João do Sabugi – RN.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupo Docente Participantes da Pesquisa.....	48
Tabela 2 – Categorias Temáticas.....	63
Tabela 3 – Aulas Observadas.....	82
Tabela 4 – Categorias temáticas da abordagem afro-brasileira em sala de aula.....	83
Tabela 5 – Frequência das Categorias Temáticas por Professor (N=40 aulas).....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História
ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CECD – Comissão de Educação, Cultura e Desporto
CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais
EESJB – Escola Estadual Senador José Bernardo
EEST – Escola Estadual Santa Teresinha
EMPJF – Escola Municipal Padre Joaquim Félix
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD – Livro didático
LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PT – Partido dos Trabalhadores
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEEC-RN – Secretária de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
TEN – Teatro Experimental do Negro
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OS CAMINHOS PARA A LEI 10.639: PROCESSOS DE LUTA, DISPUTAS NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	27
1.1 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	29
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	37
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	45
2 PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DO CAMPO, PARTICIPANTES E ENTREVISTAS.....	51
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	52
2.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....	61
2.2.1 Síntese das categorias: tensões e contradições	63
2.2.2 Categoria 1: Formação Docente – entre a presença insuficiente e a ausência estruturante.....	64
2.2.3 Categoria 2: Conhecimento e apropriação da Lei n.º 10.639/2003 – entre o saber e o fazer	68
2.2.4 Categoria 3: Práticas pedagógicas – entre a criatividade e a precariedade.....	71
2.2.5 Categoria 4: Materiais didáticos e recursos – a escassez como norma.....	75
2.2.6 Categoria 5: Desafios e obstáculos – o racismo estrutural no cotidiano escolar	77
2.2.7 Categoria 6: Facilitadores e potencialidades – pequenos avanços, grandes esperanças	78
3 A LEI 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	81
3.1 CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EIXOS TEMÁTICOS E FREQUÊNCIAS.....	83
3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES: PERFIS, TENSÕES E POTENCIALIDADES	89
3.2.1 Professora A: a práxis da criticidade conceitual	89
3.2.2 Professor B: a pedagogia da estética e do encantamento.....	91
3.2.3 Professor C: a criticidade na problematização conceitual.....	96
3.2.4 Professor D: o dilema da prática tradicional	98
3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113
APENDICÊS	117

INTRODUÇÃO

*Numa sociedade racista, não basta não ser racista,
é preciso ser antirracista”*
(Ângela Davis)

Um professor ao combater o racismo precisa se apropriar de leis, normativas e afetos para se tornar uma presença antirracista ativa, que não apenas ensina conteúdos, mas transforma consciências. A afirmação de Ângela Davis representa um ponto importante para refletirmos sobre as responsabilidades da escola e, especialmente, sobre a prática docente na nossa sociedade. No campo educacional brasileiro, essa ideia convoca professores e instituições a deixarem de lado posturas neutras ou apenas declarativas diante das desigualdades raciais. É preciso agir de forma consciente e reflexiva, o que se traduz na efetiva implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Certamente, a frase de Davis não é apenas um chamado ético, mas uma base para pensar a docência como um espaço de ação real. Nesse espaço, o professor é agente mediador na construção de uma escola comprometida com a equidade racial e com a transformação social.

Há mais de duas décadas, a Lei n.º 10.639/2003 alterou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir, em seu artigo 26-A, a determinação de que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam conteúdos obrigatórios em todos os níveis da educação básica, tanto na rede pública quanto privada. Essa legislação, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, representa uma conquista histórica do movimento negro, resultante de anos de reivindicações. Enquanto política pública de caráter nacional, ela orienta o currículo escolar e exige que a União, Estados e Municípios desenvolvam práticas que assegurem a valorização das matrizes africanas na formação da sociedade brasileira. Seguindo essa direção, Lorene dos Santos (2013, 57-58) explica:

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básica brasileiras, e a Lei 11.645/08, que junto a esta temática, incluiu também a questão indígena como conteúdo curricular obrigatório, são exemplos de legislação educacional surgida nos últimos anos e voltada a este propósito. Ambas modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – se inserem em um movimento mais amplo, vivenciado pela sociedade brasileira atual em prol da ampliação de direitos sociais e cidadania. Nesse sentido, da Constituição de 1988, passando pela referida LDBEN, até a legislação mais recente, assiste-se a um progressivo reconhecimento no plano formal da necessidade de se promover maior justiça social a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades tradicionalmente negadas ou silenciadas.

Os aspectos acima mencionados confirmam que a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 representou um marco histórico na luta do movimento negro brasileiro ao alterar a LDB e

instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, públicas e privadas. Sua implementação, porém, ocorreu em um cenário de tensões estruturais e políticas: embora o Ministério da Educação tenha criado dispositivos indutores, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e programas de formação continuada, a execução da política dependeu de articulação entre diferentes esferas de governo e da capacidade das redes escolares de transformar orientações legais em práticas pedagógicas concretas. Trata-se, portanto, de uma política cuja efetividade está diretamente relacionada tanto ao reconhecimento institucional da pauta antirracista quanto à valorização da pluralidade cultural na constituição do currículo.

Contudo, a forma como escolas e sistemas de ensino receberam esse processo comporta desigualdades significativas. Benedetto *et al.* (2023), dentro do escopo da pesquisa nacional sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação, demonstra que mais da metade das redes não realiza ações consistentes e contínuas para implementação da lei, restringindo-a, muitas vezes, a iniciativas pontuais ou a abordagens comemorativas. Apenas 29% das secretarias desenvolvem ações que evidenciam intencionalidade e continuidade, enquanto 18% não realizam nenhuma ação relacionada à pauta, revelando uma fragilidade nas políticas locais e a necessidade de articulação federativa mais robusta.

Tendo em vista que já se passaram 20 anos da criação da lei, faz-se necessário investigar se ela está sendo implementada de forma satisfatória no que diz respeito à ruptura de paradigmas ligados ao mito de uma democracia racial que esconde e vela as desigualdades raciais dentro de estruturas sociais conservadoras. Perante os aspectos legais, conhecer a história e cultura da África e dos afro-brasileiros é um caminho para efetivar práticas antirracistas lembrando que “a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa” (Lima, 2006, p. 70). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) argumenta que a Educação para as Relações Étnico-Raciais

(...) persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capaz de reconhecer e valorizar visões de mundo, exigências históricas, contribuições de diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, p. 13).

Possibilitando o “reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade” (Brasil, 2004, p. 10), pretendendo formar os discentes para serem cidadãos participativos, democráticos,

igualitários e conscientes do seu papel social antirracista.

Buscar uma educação igualitária e que combater discriminações no ambiente escolar requer políticas públicas que favoreçam e valorizem uma educação que contemple a História da África e dos povos negros. Tendo-se como bases as disposições legais previstas na lei 10.639/2003, objetivou-se elaborar novas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam verdadeiramente a importância dos africanos e afrodescendentes para a formação, constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira e de sua riqueza cultural (Silva e Silva, 2023, p. 46).

Há de se considerar, com isso, a possibilidade de uma educação que garanta o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. No entanto, devemos nos atentar para o fato de que muitas escolas ainda reproduzem estruturas desiguais quando não discutem problemáticas advindas dos conflitos étnico-raciais, silenciando preconceitos subjacentes nas piadas e brincadeiras com a população negra que acontecem no interior das escolas. Cabe aqui ressaltar a importância do papel da escola para atenuar e superar o racismo estrutural e estruturante consolidados na organização da sociedade, o que pode, de certa forma, privilegiar determinada raça ou, quiçá, uma determinada etnia nas relações de poder.

Essa distância entre o prescrito e o vivido também se manifesta no campo do ensino de História; como descreve Oliva (2009, p. 168), “o debate com nossos africanistas sinaliza para a evidente constatação de que mesmo com as iniciativas vivenciadas nos últimos anos, muito ainda está por ser feito”. Estudos sobre o tratamento da história africana nos currículos e nos materiais didáticos apontam que, embora os textos legais prevejam sua presença, o trabalho docente frequentemente se depara com abordagens superficiais, centradas na escravidão ou em conteúdos descontextualizados, sem considerar a complexidade histórica e cultural do continente africano.

Alinhando-se às discussões sobre a Lei n.º 10.639/2003 e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, delineou-se, como objetivo central deste estudo, analisar como os professores de História das escolas públicas de São João do Sabugi – RN estão implementando a Lei n.º 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental – anos finais, ou seja, como está sendo a implementação da referida lei nas salas a partir das práticas pedagógicas docentes. O público abordado serão os professores de história que atuam nas três unidades escolares existentes na cidade de Sabugi – RN: Escola Municipal Padre Joaquim Félix, Escola Estadual Santa Teresinha e Escola Estadual Senador José Bernardo. A escolha das referidas escolas deve-se ao fato de serem a totalidade das instituições que ofertam a modalidade de ensino fundamental na cidade.

A respeito da prática docente, destacamos que essa assume papel estruturante: é no

cotidiano da sala de aula que o professor mobiliza saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais, interpreta e recria o currículo e estabelece mediações capazes de transformar a lei em experiência formativa. Assim, compreender a prática docente como espaço de produção de sentidos e reflexão crítica é fundamental para analisar os desafios e as possibilidades de efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas brasileiras.

À luz das reflexões de Monteiro (2001), a prática docente pode ser concebida como um domínio de elevada complexidade, no qual o professor mobiliza e articula diferentes modalidades de saberes. Esses saberes são provenientes da formação profissional, das disciplinas de referência, dos currículos e, de modo central, da experiência para reconfigurar e tornar palpáveis aos alunos os conteúdos que compõem o conhecimento escolar. Em contraste com abordagens de matriz tecnicista, que tendem a reduzir o docente à função instrumental de transmissão, Monteiro (2001) defende que o exercício profissional exige competências epistemológicas, julgamentos situados e processos contínuos de interpretação e mediação, produzindo um saber vinculado à ação educativa.

Nessa perspectiva, a prática docente constitui um espaço dinâmico de elaboração e legitimação de saberes. Aqui, compartilhamos desse conceito, uma vez que, quando os professores de história colocam em prática conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afrobrasileira, eles estão construindo sua identidade profissional e desenvolvendo um trabalho pedagógico no âmbito escolar contemporâneo.

Corroborando com o entendimento de Monteiro, temos a proposta delineada por Lima (2019), para quem a prática docente constitui um processo complexo e situado, no qual o professor deixa de atuar como simples transmissor de conteúdo para assumir o papel de mediador: articulando saberes teóricos, pedagógicos e experienciais em diálogo com as demandas concretas da escola. Esse entendimento se torna ainda mais importante ao pensarmos nos problemas relacionados a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que exige da educação básica a incorporação qualificada da história e cultura afro-brasileira e africana. Criticando a segmentação entre teoria e prática na formação inicial, Lima (2019) evidencia que a prática docente é, na verdade, um espaço de produção de sentidos, no qual o professor reconhece os saberes prévios dos alunos, interpreta o contexto sociocultural e desenvolve estratégias capazes de aproximar o ensino da experiência dos estudantes. Por conseguinte, a efetivação da Lei depende diretamente de uma docência que articule reflexão, intencionalidade e compromisso, superando abordagens meramente conteudistas e promovendo aprendizagens significativas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Dessa maneira, partimos das seguintes inquietações: como os professores de História

das escolas públicas de São João do Sabugi – RN têm implementado a Lei n.º 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental? Quais fundamentos orientam a Lei n.º 10.639/2003 e de que maneira suas diretrizes influenciam o ensino de História e a formação docente voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais? Como os professores de História das escolas públicas de São João do Sabugi – RN interpretam e desenvolvem conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas? De que forma a temática afro-brasileira aparece, ou deixa de aparecer, no cotidiano escolar, nos materiais didáticos e nas interações entre docentes e discentes? Que propostas didáticas antirracistas podem ser elaboradas, com base nas habilidades da BNCC, para apoiar o trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental?

Interesses que transpassam questões pessoais, profissionais e acadêmicas nos levam a pensar sobre a questão da história africana e afro-brasileira. Atuo como professora da rede pública de ensino desde maio de 2008. Nesse ano, iniciei meus trabalhos em cargo efetivo no Município de São João do Sabugi – RN, no cargo de Professora de História no Ensino Fundamental. Desde dezembro de 2009, assumi o segundo vínculo efetivo, como professora de História, sendo desde então, servidora pública estadual no RN, lotada da na Secretaria de Educação e Cultura (SEEC-RN). Por meio de reflexões resultantes de minha prática docente na Educação Básica, percebi que a temática referente à África, aos africanos e afro-brasileiros não era perceptível nas escolas na qual atuava: não fazia parte de pautas em reuniões pedagógicas, não eram contempladas em ações nos Projetos Políticos Pedagógicos, ficando essas discussões restritas a datas pontuais durante o ano letivo. Além disso, era impossível deixar de notas as dificuldades encontradas ao longo de minha formação acadêmica, no Curso de Licenciatura e Bacharelado em História (CERES/UFRN – 2005) e no Curso de Especialização Lato sensu em História do Brasil (CERES/UFRN – 2012), que também não contemplaram no currículo abordagens teóricas e conceituais a respeito desse tema.

Ao participar do evento promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH) e Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), o “Seminário Nacional – 20 anos depois: A Lei n.º 10.639/03 e o Ensino de História”, um evento on-line realizado entre os dias 22 e 26 de maio de 2023, com apoio de outras instituições parceiras, percebemos a importância do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA no desenvolvimento de pesquisas que envolvam a temática. Nas falas dos participantes nas rodas de conversa e nos círculos de diálogos, é notável o papel desse programa no processo de formação continuada, uma vez a produção das dissertações conferem visibilidade a diversas temáticas, inclusive à Educação das Relações Étnico-Raciais. A respeito do PROFHISTÓRIA,

no processo formativo e no campo de produção acadêmica, Oliva e Conceição (2023), narram que:

(...) considerando o período que se estende de 2014 a 2022, 3% das pesquisas defendidas por professores de História no referido programa trataram sobre as questões raciais e o enfrentamento do racismo, partindo dos termos, das normas e políticas antirracistas inauguradas na primeira década do século XXI, tendo a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE-CP 003/2004, como pontos de partida. Esse conjunto de trabalhos, focando a escola e o ensino de História, representa um importante movimento no campo da produção acadêmica, que ousa tensionar o ensino de História na perspectiva da construção de uma educação e de um ensino antirracistas ancorados nos princípios da reparação (Oliva; Conceição, 2023, p. 20).

O programa de mestrado no qual estamos inseridos, assim consolida um campo de conhecimento que reflete problemáticas reais encontradas no “chão da escola”, “os agentes que produzem o conhecimento acerca da temática da ERE no PROFHISTÓRIA, alimentam o permanente diálogo com a escola básica por meio de sua atuação profissional” (Coelho; Brito; Cruz, 2023, p. 130).

Considerando o avanço evidente dos atos racistas eivados pelo país à fora e divulgados largamente pela mídia, dentro de campos de futebol, restaurantes, supermercados, shoppings e até mesmo em escolas, gerando um mal-estar social e agravantes de diferentes formas de violências, a necessidade desta pesquisa se justifica por retomar discussões observando os pressupostos da Lei n.º 10.639/2003 e sua aplicabilidade efetiva e pedagógica nas escolas públicas de São João do Sabugi – RN. A partir de reflexões provenientes de minha atuação como docente na Educação Básica, percebi que, muitas vezes, o que acontece nas escolas são práticas pontuais relacionadas a datas específicas, “atividades restritas a comemorar 2 Datas: 13 de maio, Dia da Abolição da Escravatura e Dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra. Este último em grande parte, acabou por se firmar mais como um feriado escolar, local ou regional, do que uma data de reflexão” (Gusmão, 2013, p. 53).

A razão para que isso aconteça nos parece estar relacionada à não implementação da lei no dia a dia escolar, o que incide em uma limitação da prática sobre esta temática às datas comemorativas, reproduzindo um caráter exótico e folclórico sobre a África e sua história. No caso da historiografia norte-rio-grandense, percebe-se que, por muito tempo, houve um silenciamento quanto a presença do negro na formação étnica e social potiguar. Como aponta a professora Julie A. Cavignac (2003, p. 31) “se os índios aparecem pouco na historiografia e nos raros estudos etnográficos produzidos sobre o Rio Grande do Norte, os descendentes dos africanos trazidos pelos portugueses também não foram objeto de estudo sistemático”.

O estudo citado anteriormente, realizado pelo instituto Geledés e pelo instituto Alana Abreu no ano de 2022, constatou que 71% das secretarias municipais de educação têm tomado

pouca ou nenhuma ação sistemática para cumprir a Lei n.º 10.639/03, como também, não apresentam planos de orientação para a integração da educação nos programas e projetos escolares. Outros dados revelam que 69% dos sondados indicaram que a maioria ou um número significativo das escolas apenas realizam atividades relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira durante o Mês da Consciência Negra, ou apenas realizam uma “Semana da Consciência Negra” no mês de novembro. Além disso, grande parte das agências municipais não monitora o desempenho dos alunos por raça.

Vejamos que: passados 20 anos da prescrição legal, parte do sistema educacional ainda prioriza as datas comemorativas que são concentradas especialmente no mês de novembro. Entendemos que, para melhorar as relações étnico-raciais e combater o racismo, precisamos primeiro conhecer a nossa cultura, a história de nosso povo, as nossas origens africanas e, sem dúvida alguma, reafirmar que a escola é um agente vetorial para esse estudo e compreensão do nosso passado. Dessa forma compreendemos que,

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos discriminatórios e racismo. Portanto, a adoção da lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse locus numa perspectiva emancipatória. A revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população (Gomes, 2012, p. 24).

Ao estudar a aplicabilidade da lei no município, podemos compreender melhor o desenvolvimento de ações escolares relativas ao ensino da história e cultura do povo africano e afrodescendente. Colaboraremos para o entendimento dos dilemas e desafios na realização de uma educação das relações étnico-raciais, especialmente no que tange as práticas escolares. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), mostra a importância do acompanhamento da implementação das bases legais da EREB, ao afirmar que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP n.º3/2004 (Brasil, 2004a) e da respectiva resolução CNE/CP1/2004 (Brasil, 2004b), estabeleceram a educação das relações étnico-raciais como o núcleo dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (Silva, 2011, p. 12).

Percebe-se *a priori* que somente a aprovação da lei parece não ser o suficiente para garantir o efetivo trabalho pedagógico de ensino das temáticas históricas culturais africanas e

afro-brasileiras. Os docentes, ao longo de sua formação profissional, inicial ou continuada, não tiveram disciplinas teóricas e conceituais suficientes sobre a África e as questões étnico-raciais, e, ainda, existem obstáculos que podem ser observados na prática docente que visam verdadeiramente a efetiva implementação dessa lei. Todas essas reflexões precisam ser discutidas para que se possa promover uma autêntica Educação para as Relações Étnico-Raciais e para que a escola cumpra mais uma de suas funções: o de espaço ético e transformador.

As práticas pedagógicas apresentadas, decorrentes das narrativas dos docentes que atuam nas instituições escolares dessa cidade, constituirão o lócus desta pesquisa. Os docentes atuam nas três unidades escolares que oferecem a modalidade de ensino fundamental: Escola Municipal Padre Joaquim Félix, Escola Estadual Santa Teresinha e Escola Estadual Senador José Bernardo. As unidades escolares são de médio e pequeno porte, tendo apenas um professor(a) que ministra a disciplina de história nas escolas estaduais e dois professores na escola municipal.

Nesse sentido, destacamos, ainda, que a relevância desse trabalho permeia a esfera social ao contribuir para uma possível quebra de silêncio no que se refere ao mito da democracia racial no Brasil, refletindo, questionando, argumentando a respeito dos diferentes modos de combater o racismo. A investigação se inclui no campo das abordagens qualitativas sobre a educação escolar e os saberes que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à história e à cultura dos africanos e afrodescendentes.

As questões da investigação qualitativas, de acordo com Maria Cecília Minayo (2002, p. 17-18), “estão, portanto, relacionados a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinadas exceções no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. Nessa concepção, a pesquisa qualitativa é:

uma possibilidade que a pesquisadora ou pesquisador têm de serem sujeito e objeto ao mesmo tempo de suas pesquisas. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2002, p. 21).

Por se tratar de uma investigação relacionada a questões educacionais, o âmbito da abordagem qualitativa nos dará o suporte para lançarmos olhares sobre importantes informações acerca da temática, pois, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre entrevistadores e respectivos sujeitos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Considera-se que a natureza do objeto de estudo exige uma aproximação contextualizada com o cotidiano escolar, o que permitirá analisar as ações docentes e as condições concretas de trabalho que atravessam o ensino da temática afro-brasileira.

São muitos atores sociais e institucionais responsáveis pela implementação dessas políticas afirmativas e execução da Lei n.º 10.639/2003; assim, diante da variabilidade de atores, essa pesquisa delimita-se na investigação tanto a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes quanto da formação docente (inicial e continuada). Uma vez eleita a pesquisa qualitativa, elaboraram-se roteiros de entrevistas, aplicadas a partir de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com professoras e professores que lecionam a disciplina história no Ensino Fundamental – anos finais nas três escolas que ofertam essa modalidade de ensino na cidade de São João do Sabugi – RN: Escola Municipal Padre Joaquim Félix, Escola Estadual Santa Teresinha e Escola Estadual Senador José Bernardo.

A Escola Municipal Padre Joaquim Félix está localizada à rua João Manoel, 25, Centro, São João do Sabugi/RN. A Escola é mantida pela Prefeitura Municipal com o apoio de programas federais. Contempla a modalidade de Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, contando com 19 turmas, sendo ofertadas aos anos iniciais no período matutino e atendendo 250 alunos; os anos finais, por sua vez, são ofertados no período vespertino, atendendo 200 alunos. As turmas de 5º e 9º anos funcionam no sistema semi-integral, assistindo aulas três dias por semana no contraturno. A escola tem dois docentes atuando no componente curricular de história.

Na esfera estadual, a Escola Santa Teresinha está situada na rua Luiz Antônio de Medeiros, n.º 131, bairro Belo Horizonte, um pouco afastado do centro urbano de São João do Sabugi – RN. Oferta a Educação em tempo integral do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 139 alunos, e a modalidade EJA do Ensino Fundamental, com 34 alunos no turno noturno. Já a Escola Estadual Senador José Bernardo, por sua vez, está localizada na avenida Honório Maciel, 354, Centro, São João do Sabugi/RN, e oferta o Ensino Médio em tempo integral, atendendo 146 alunos; o Ensino Fundamental – anos finais, com turmas de 8º e 9º anos, por sua vez, atende 47 alunos no turno matutino; e a modalidade EJA do Ensino Médio, 34 alunos no turno noturno. Em ambas as escolas temos apenas um professor no componente curricular de história.

O fato de as três escolas selecionadas serem de modelos diferentes (uma municipal regular, uma estadual em tempo integral e outra escola estadual regular) contribuiu de forma significativa para a pesquisa, uma vez que conseguimos adentrar no cotidiano de cada modalidade escolar que a cidade de São João do Sabugi – RN mantinha durante o período do estudo.

O mecanismo utilizado para o registro dos depoimentos foram as entrevistas semiestruturadas, justificadas por propiciar a compreensão das questões relacionadas às práticas dos professores a partir do relato de suas ações pedagógicas. As perguntas estimularam

reflexões sobre a temática abordada. De acordo com Delgado (2010, p. 22-23), as entrevistas temáticas “se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados [...], forneceram elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos abordados pelas pesquisas, dissertações ou teses”. Com isso, a escolha por essa modalidade de entrevista se trata de uma importante estratégia para compreender e analisar o espaço educacional bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, uma vez que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135).

Além das entrevistas, foram realizadas observações e registros das aulas no decorrer do ano letivo. Para o tratamento dos dados, utilizamos análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), através da qual, a partir da codificação e categorização do material, buscamos as apropriações do que está prescrito na Lei n.º 10.639/03. O desenvolvimento da pesquisa também contou com o fundamento metodológico aplicada por Nilma Lino Gomes (2012), que buscou identificar, mapear e analisar práticas pedagógicas em todas as regiões do Brasil, na perspectiva da lei. Alguns indicativos propostos pela autora foram utilizados e embasaram a coleta de dados da pesquisa de campo.

Esclarecemos que a pesquisa não tem como propósito avaliar ou emitir julgamentos sobre o trabalho e a prática pedagógica dos docentes envolvidos. Consideramos a liberdade de cátedra um princípio basilar da profissão, razão pela qual não buscamos atribuir qualificações positivas ou negativas às ações observadas. Nosso foco permaneceu na análise da relação estabelecida, no contexto atual, entre as diretrizes do currículo prescrito e as formas como ele se concretiza na prática, bem como na elaboração de categorias que nos permitissem compreender como as diretrizes da EREER são implementadas nas aulas de História.

A observação constitui um dos procedimentos centrais na pesquisa qualitativa, especialmente quando se busca compreender práticas, significados e interações no contexto escolar. Para Lüdke e André (2012), observar não se restringe ao ato de assistir às atividades, mas implica uma postura investigativa que requer seleção criteriosa do que registrar, atenção ao ambiente e envolvimento contínuo do pesquisador com a situação estudada. Nessa perspectiva, trata-se de uma técnica que transforma a sala de aula em campo empírico, oferecendo acesso direto às dinâmicas pedagógicas, às relações que se estabelecem e às estratégias docentes em uso. Conforme ressalta Minayo (2002), a observação enriquece a coleta de dados ao articular o dito e o vivido, permitindo ao pesquisador identificar tanto os conteúdos explícitos quanto os elementos implícitos das práticas sociais. Assim, a observação se configura

como um recurso metodológico fundamental para analisar o cotidiano escolar e compreender, de maneira aprofundada, os processos educativos.

Para realização da pesquisa documental, foram analisadas: as documentações referentes às escolas pesquisadas, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), registros de aulas durante o ano letivo, planejamentos anuais da disciplina história; as bases da legislação (Leis, pareceres e diretrizes) federais e estaduais que regem a política educacional voltada à diversidade étnico-racial; e as documentações curriculares que tangem a formação acadêmica dos professores que compõem o campo pesquisado. O tratamento metodológico para investigar como os professores de história nas escolas públicas de São João do Sabugi - RN implementam a Lei n.º 10.639/2003 vincula, no cenário qualitativo, as análises das entrevistas semiestruturadas, as observações e registros de aulas e o estudo documental e bibliográfico acerca do estudo da história e cultura afro-brasileira na educação.

A primeira seção, intitulada *Os caminhos para a lei 10.639: processos de luta, disputas narrativas e formação docente na educação étnico-racial*, apresenta uma análise histórica, política e formativa que sustentam a Lei n.º 10.639/2003 e sua relação direta com a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil. Inicialmente, discute-se o protagonismo histórico do movimento negro na construção de políticas afirmativas, a partir das lutas, das articulações e dos marcos institucionais que possibilitaram a inclusão da temática racial na agenda educacional brasileira. Em seguida, examina-se o impacto da legislação no ensino de História, sobretudo no enfrentamento às narrativas eurocêntricas que tradicionalmente orientaram os currículos, apontando a importância de se preocupar com as reconfigurações metodológicas, epistemológicas e pedagógicas capazes de promover uma educação antirracista. Na segunda subseção também se discute a função das diretrizes e normativas que regulamentam a lei, a importância de documentos como as DCNERER e as políticas recentes do MEC para o fortalecimento das ações de equidade racial. Por fim, discute-se a formação docente (inicial e continuada) como ponto importante para a efetivação da lei, analisando a realidade concreta dos professores de História investigados na pesquisa. Dessa maneira, a seção estabelece o arcabouço teórico e contextual necessário para entender como a implementação da Lei n.º 10.639/2003 acontece no cotidiano escolar.

Na segunda seção, *Percurso metodológico: descrição do campo, participantes e entrevistas*, apresentamos o caminho que seguimos na nossa pesquisa. Aqui, detalhamos o local de estudo, os participantes envolvidos e os passos que tomamos para coletar e analisar os dados. Começamos descrevendo o município de São João do Sabugi – RN e as três escolas que fazem parte do nosso estudo, situando esse cenário no aspecto histórico, social e educacional,

especialmente no que diz respeito à implementação da Lei n.º 10.639/2003. Em seguida, são caracterizados os perfis das escolas e de seus estudantes, com base em indicadores populacionais, raciais e educacionais, percebendo como a composição étnico-racial e as condições institucionais moldam as possibilidades de efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nessa seção, é explicitada a abordagem qualitativa da investigação, fundamentada em entrevistas semiestruturada, justificando a pertinência dessa técnica para apreender percepções dos docentes participantes. Por fim, apresenta-se o conjunto de categorias emergentes da análise de conteúdo, elaboradas a partir das falas dos professores e suas análises.

Na terceira seção, intitulada *Lei n.º 10.639/03 no chão da escola: análise de conteúdo das práticas pedagógicas*, nos dedicamos à análise das práticas pedagógicas dos quatro professores de História da rede pública de São João do Sabugi – RN, buscando compreender como a Lei n.º 10.639/2003 se materializa no cotidiano escolar. A partir da observação não participante de quarenta aulas, o capítulo examina, por meio da técnica de análise de conteúdo, os modos pelos quais a temática afro-brasileira e africana é incorporada aos conteúdos, metodologias, recursos e interações em sala. Inicialmente, apresenta-se a categorização das práticas docentes, organizada em eixos temáticos de abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira. Em seguida, são analisados os perfis dos docentes, destacando potencialidades e limitações de suas escolhas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à construção de narrativas críticas, ao uso de metodologias ativas e à capacidade de articular passado e presente no debate racial. O capítulo também discute resultados gerais, apontando avanços na inserção da temática no currículo, bem como tensões persistentes, como a dificuldade de tratar o racismo contemporâneo e de desenvolver uma pedagogia que transcenda o cumprimento formal da lei. Por meio dessa articulação entre dados empíricos e referencial teórico, o capítulo oferece um panorama sobre os desafios e avanços na efetivação da Lei n.º 10.639/2003 no chão da escola.

Por fim, apresentamos a dimensão propositiva deste trabalho. O produto pedagógico desenvolvido nesta pesquisa consiste numa sequência didática antirracista intitulada *Vozes, Saberes e Práticas em Sala de Aula*, e está organizado em nove seções temáticas que articulam conteúdos, referências e propostas metodológicas voltadas à implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Ensino Fundamental – anos finais. Estruturado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o material reúne conteúdos sobre história afro-brasileira e africana, biografias de personalidades negras, produções intelectuais, obras literárias, manifestações culturais e materiais de mídia contemporânea, constituindo um conjunto integrado de recursos pedagógicos orientados pelo princípio do ensino afromreferenciado. Cada seção apresenta conteúdos acompanhados de

planos de aula elaborados em formato de sequências didáticas simplificadas, que propõem atividades práticas, colaborativas e contextualizadas ao cotidiano escolar. O produto também inclui sugestões de atividades adaptáveis a diferentes realidades escolares, servindo de instrumento de apoio ao trabalho docente, oferecendo caminhos concretos para a construção de práticas antirracistas e para a valorização das identidades negras na escola.

1 OS CAMINHOS PARA A LEI 10.639: PROCESSOS DE LUTA, DISPUTAS NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Esta seção tem como objetivo analisar a Lei n.º 10.639/2003, responsável por estabelecer as diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. A partir disso, busca-se discutir os fundamentos históricos, políticos e formativos que sustentam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, articulando o protagonismo do movimento negro na construção de políticas afirmativas, as implicações dessas conquistas para o ensino de História e os desafios da formação docente voltada à promoção de práticas pedagógicas que visem a implementação do prescrito.

De acordo com Oliva e Conceição (2023, p. 9), a lei “foi o marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional brasileiro, sendo contemporânea às primeiras políticas de ação afirmativa para negros/as em universidades públicas brasileiras”. Em 2008, a promulgação da Lei n.º 11.645/2008 ampliou o panorama educacional brasileiro ao incorporar de forma obrigatória a cultura indígena no currículo escolar, revisitando e expandindo as bases fixadas pela Lei n.º 10.639/2003. Esse movimento legislativo impulsionou uma maior representatividade étnica e cultural nas escolas, abrindo caminho para uma educação que valoriza a pluralidade e a inclusão em todo o território nacional. Na visão de Oswaldo Cerezer (2019, p. 140), foi “uma significativa alteração nas políticas públicas voltadas à educação das relações raciais, no combate ao racismo e a discriminação”.

A Lei n.º 10.639/2003 instaurou um novo paradigma na construção do currículo escolar brasileiro ao reconhecer a centralidade das identidades afro-brasileiras na formação histórica, social e cultural do país. Fruto da luta e da resistência dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, essa legislação possibilitou que novas vozes e epistemologias ganhassem espaço, desafiando a hegemonia de um conhecimento eurocêntrico e monocultural. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 23), “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Os coletivos que integram esse movimento atuam como agentes de ruptura das estruturas racistas consolidadas, mobilizando-se tanto na denúncia da discriminação racial quanto na construção e defesa de políticas afirmativas que confrontem o racismo estrutural. Sem a insurgência histórica do movimento negro, tais avanços institucionais permaneceriam no campo das impossibilidades, pois: “muito do que se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido

construído” (Gomes, 2017, p. 18-19).

Em face disso, o Brasil se constitui, na contemporaneidade, como uma sociedade atravessada por múltiplas matrizes culturais, africanas, indígenas, europeias, asiáticas e tantas outras que tecem sua formação histórica. Contudo, essa pluralidade foi sistematicamente apagada dos discursos oficiais e das práticas institucionais, que elegeram como norma uma perspectiva ancorada na experiência branca e europeizada, operando um duplo movimento: de um lado, a invisibilização das contribuições de grupos étnico-raciais não-brancos; de outro, o confinamento de suas histórias a lugares subalternos, como se fossem capítulos opcionais.

Essa questão, no entanto, como aponta Gusmão (2013, p. 58), “ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas, diz respeito a um problema da sociedade brasileira”. Nesse panorama, a Educação para as Relações Étnico-Raciais viabiliza o “reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade” (Brasil, 2004, p. 10), assim, intenção é preparar estudantes para que atuem como cidadãos engajados, comprometidos com a democracia, a equidade, e que estejam conscientes da importância de contribuir ativamente para a superação do racismo em suas práticas sociais. Sobre essa visão:

Buscar uma educação igualitária e que combater discriminações no ambiente escolar requer políticas públicas que favoreçam e valorizem uma educação que contemple a História da África e dos povos negros. Tendo-se como bases as disposições legais previstas na lei 10.639/2003, objetivou-se elaborar novas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam verdadeiramente a importância dos africanos e afrodescendentes para a formação, constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira e de sua riqueza cultural (Silva; Silva, 2023, p. 46).

Em virtude disso, passaria a ser viável uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes: intelectual, físico, emocional, social e cultural. Contudo, a realidade mostra que muitas escolas permanecem cúmplices da reprodução de desigualdades ao evitarem nomear e confrontar o racismo que se manifesta em seu cotidiano, disfarçando-o sob a máscara do humor e da “brincadeira”. O que é tratado como piada entre colegas carrega, frequentemente, a violência de um sistema que hierarquiza corpos e existências. A escola não é um território isento de intencionalidades: ou ela assume o compromisso ativo de dismantellar o racismo estrutural que organiza as relações sociais no Brasil ou se torna, por omissão, uma das engrenagens que o sustenta, legitimando arranjos de poder que privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros.

A Lei n.º 10.639/2003, portanto, responde a uma reivindicação histórica da população negra, ao integrar o conjunto das políticas de ações afirmativas e impulsionar uma

reconfiguração dos currículos no campo educacional, em especial “ao orientar a execução das referidas determinações, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico raciais” (Silva, 2011, p. 13). Desse modo, nesta seção, nos debruçamos sobre os alicerces teóricos, históricos, legais e pedagógicos que dão corpo à Lei n.º 10.639/2003 e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, desdobrando-se em três movimentos, a insurgência do movimento negro como força propulsora das políticas afirmativas, as rupturas e reinvenções exigidas no ensino de História frente a essas demandas, e a formação docente como fio condutor de toda essa travessia.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No itinerário do ensino de História no Brasil, existe uma relação entre movimentos sociais organizados e a busca por políticas públicas educacionais que tornem o ambiente escolar local de defesa, de direitos sociais e contra a violação de causas relacionadas a grupos marginalizados. Organizações da sociedade civil instrumentalizam um suporte que atuam na luta pela construção de políticas públicas que podem ser realizadas de modo a democratizar anseios por parte da sociedade. Os movimentos sociais nascem da luta de pessoas em defesa de sua história e de melhores condições de viver em sociedade. Nesta subseção, descrevemos a trajetória do movimento negro, suas principais reivindicações no campo educacional e sua influência decisiva na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial na educação.

Essas organizações não pediram licença para existir nem para reivindicar, elas construíram, com as próprias mãos e contra toda resistência, as condições para que suas demandas se tornassem lei. Por isso, aqui, seguimos os passos do movimento negro, suas exigências no terreno da educação e o modo como sua luta obrigou o Estado a criar políticas de igualdade étnico-racial que, sem essa pressão organizada, jamais teriam saído do papel.

O movimento negro brasileiro não nasceu de um dia para o outro, nem surgiu porque alguém teve boa vontade. Ele se organizou porque a população negra entendeu que ninguém entregaria direitos de graça, era preciso arrancá-los. Exclusão dos espaços de poder, lugares fechados no mercado de trabalho, corpos negros alvejados pela polícia, essas não são falhas do sistema, foi o próprio sistema funcionando. O racismo estrutural não é um defeito ocasional das instituições brasileiras, e sim a lógica que o sustenta. Diante disso, o movimento negro fez o que sempre fez: denunciou, resistiu, articulou, pressionou e construiu caminhos onde diziam

que não havia saída. Entre tantas frentes de luta, Nilma Lino Gomes (2023, p. 18-19) aponta que:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, desafios e limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

Diante dessa conjuntura, o movimento negro impôs como força incontornável na abertura de fissuras em uma ordem historicamente excludente. Sua atuação contínua tanto tensionou as estruturas de dominação racial como também inaugurou caminhos concretos para a construção de políticas afirmativas, avanços que dificilmente existiriam sem sua presença organizada e combativa. Para além da luta institucional, o movimento negro produziu, reinventou e difundiu saberes que reposicionaram as matrizes africanas no centro do debate educacional, sustentando uma perspectiva política comprometida com a justiça social e a equidade étnico racial. Para Gomes (2011, p. 110), “essa trajetória se desenvolve imersa nas várias mudanças vividas pela sociedade brasileira ao longo dos últimos anos e se dá de forma articulada com as transformações na ordem internacional”.

Em conformidade com a discussão empreendida, Pereira (2013) alerta para a necessidade de refletirmos as dinâmicas de desigualdade racial e tensionar o reconhecimento dos direitos e da identidade negra, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária e livre de racismo. O autor destaca a relevância do movimento negro na luta por esses direitos e na resistência contra as opressões raciais.

Na primeira fase do movimento negro, iniciada com a Proclamação da República em 1889 e encerrada com o Estado Novo de Getúlio Vargas em 1937, a concentração das atividades ocorreu, principalmente, nas capitais e grandes cidades brasileiras por meio de associações e clubes. Tais organizações possuíam, em sua maioria, um caráter eminentemente assistencialista, recreativo ou cultural. Nesse período, o principal canal de reivindicação utilizado pelos militantes foi a imprensa, especialmente os jornais. De acordo com Petrônio Domingues (2007, p. 55):

[...] Os periódicos da imprensa negra assumiram o papel reparatório em relação aos da grande imprensa, que geralmente não abriam espaço à comunidade negra ou a representavam de maneira desabonadora. Impulsionarão também o surgimento do que foi batizado de “contra ideologia racial”: uma contestação que, a respeito de situar-se dentro da ordem estabelecida tenha caráter progressista, pois exigia a plena democratização da ordem republicana e, por conseguinte, o banimento dos privilégios raciais na sociedade brasileira.

A imprensa negra daquele período não estava interessada em ser neutra. Seus periódicos expunham, com nome e sobrenome, as exclusões que organizavam a vida da população afro-brasileira; a exemplo, não obtinham oportunidades no mercado de trabalho, tinham moradias precárias ou inexistentes, escolas inacessíveis e a saúde negada. Nesse sentido, essas publicações entendiam que denunciar não bastava. Era preciso construir alternativas, mobilizar, educar. Por isso, além de escancarar o racismo cotidiano, esses jornais mobilizaram, por meio de convocação, a ideia de que as comunidades negras deveriam estudar, se instruir e ocupar espaços que lhes eram sistematicamente negados. A educação aparecia ali não somente pela promessa vaga de futuro melhor, mas pela estratégia concreta de resistência e mobilidade. E mais, esses periódicos divulgavam escolas criadas pela própria comunidade negra, espaços onde a educação era pensada não apenas como inserção no mundo do trabalho, mas através de um projeto de emancipação coletiva.

Outro marco importante nessa primeira fase da luta do movimento negro brasileiro foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. A organização buscava atuar em diversas áreas por meio de seus diversos departamentos, musical, esportivo, médico, dramático, jurídico-social, doutrinário, de imprensa, de artes e ofícios e de instrução e cultura. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, consolidando sua atuação no cenário nacional. À época, a entidade contava com mais de sessenta delegações distribuídas por estados como São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, além de manter vínculos com organizações homônimas no Rio Grande do Sul e na Bahia.

As entidades negras apostaram na educação porque viram nela uma fresta de possibilidade num país que insistia em manter portas fechadas. Criaram escolas, alfabetizaram crianças e adultos, formaram professores. Não por idealismo ingênuo, mas porque era isso ou nada. O Estado não ia aparecer para resolver. A Frente Negra Brasileira (FNB) e outras organizações sabiam disso, então fizeram por si; mas essa solução de emergência gerou um efeito colateral perigoso: ao assumir uma tarefa que nunca deveria ser delas, essas entidades deram ao Estado a justificativa perfeita para continuar de braços cruzados. Se a própria comunidade negra estava dando conta da escolarização, por que o poder público precisaria se mexer? O que começou como ato de resistência virou, sem que ninguém planejasse, uma espécie de autorização tácita para que o Estado seguisse negligenciando sua obrigação de garantir educação pública e de qualidade para toda a população negra.

Na segunda fase do movimento negro, o destaque recai sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, com ramificações em outros estados e cidades brasileiras. Sob a liderança de Abdias do Nascimento, principal dirigente até

1968, o TEN, inicialmente concebido como um grupo teatral composto por atores negros, rapidamente se transformou em um importante centro de articulação política e defesa dos direitos civis da população negra no Brasil. Sendo que:

No que se refere ao Teatro Experimental do Negro (TEN), esta entidade, tal como evidencia o próprio nome, surgiu da necessidade de pautar as questões raciais nas/pelas manifestações artísticas: no caso, o teatro. O TEN foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro e, a princípio, consistia numa companhia de teatro composta, exclusivamente, por artistas negras/os. Entretanto, a medida em que as pautas raciais foram se ampliando para além do universo artístico, o TEN foi adquirindo característica de coletivo do Movimento Social Negro. Exemplo disto, foi a realização de diversos eventos sobre negritude, os cursos de alfabetização, as atividades de formação política, os concursos de beleza, a promoção de espaços culturais, dentre outras ações (Elisio, 2021, p. 356).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi peça-chave no fortalecimento do ativismo antirracista, conectando arte, política e educação como estratégia de mobilização. Mas sua atuação, por mais potente que fosse, não alcançou a mesma amplitude da Frente Negra Brasileira. A repressão política explica boa parte disso. O TEN e outros coletivos antirracistas regionais foram sufocados antes mesmo que pudessem consolidar uma rede nacional de mobilização. O golpe militar de 1964 não apenas interrompeu esse processo, encerrou o que o historiador Petrônio José Domingues (2007) chama de segunda fase do movimento negro no Brasil. Com a ditadura, veio a perseguição sistemática a ativistas, a repressão violenta às manifestações populares e o silenciamento forçado de vozes dissidentes. Lideranças negras foram presas, torturadas ou empurradas para o exílio. Abdias do Nascimento, uma das figuras principais desse movimento de luta antirracista no país, foi uma delas.

A terceira fase do movimento negro, nas décadas de 1970 e 1980, marcou uma rearticulação política profunda. Novas organizações surgiram, as denúncias contra a discriminação racial se intensificaram e a luta por uma educação antirracista ganhou força, pressionando o Estado por políticas públicas palpáveis. Foi nesse contexto de mobilização pela redemocratização que nasceu, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU). Sua criação representou um salto na organização política da população negra brasileira. O MNU não se limitou a denunciar; ele articulou reivindicações abrangentes por igualdade, justiça e cidadania plena, colocando a educação antirracista como pauta central e confrontando diretamente o racismo estrutural e a repressão estatal. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 32).

Com a perspectiva de unificar em escala nacional, o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro. Uma das preocupações foi de intervir na esfera educacional. Já no seu programa de ação, preconizava-se uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos

Nesse momento de impasse, a educação virou prioridade política. O movimento negro

percebeu que a escola funcionava como máquina silenciosa de perpetuação do racismo, com os livros didáticos contando uma história que apagava a população negra ou a prendia eternamente no papel de escravizada, os currículos ignorando intelectuais, artistas e líderes negros, e o cotidiano escolar normalizando violências raciais como se fossem brincadeiras inofensivas. O Manifesto Nacional do MNU de 1978 não pediu licença, cobrou que a educação parasse de ensinar uma versão mentirosa do Brasil, que reconhecesse a contribuição negra para além da dor e da exploração, que mostrasse outras trajetórias, outros saberes, outras formas de construir conhecimento. A exigência não era por um ajuste cosmético nos conteúdos, mas por uma mudança diferente do tradicional no projeto educacional brasileiro.

Gomes (2011) mostra que o MNU não estava interessado em ajustes superficiais. A proposta era virar o jogo, contar a história do Brasil a partir de quem sempre foi empurrado para as margens. Isso significava colocar a raça no centro da análise, mostrar que a sociedade brasileira foi construída sobre hierarquias raciais e que essas hierarquias não foram um acidente, e sim um planejamento. A educação que o MNU reivindicava não era aquela que adiciona um capítulo sobre escravidão e pronto. Era uma educação que reconhecesse que desigualdade social e desigualdade racial andam juntas, que parasse de fingir neutralidade e assumisse o compromisso de valorizar as identidades negras não como tema exótico, mas como parte primordial do que significa ser brasileiro.

O movimento negro sempre enxergou a educação como um campo vital de batalha política e resistência cultural. Durante décadas, as escolas brasileiras reproduziram currículos eurocêntricos, que não só abafavam a riqueza da história e cultura afro-brasileiras, mas as confinavam a um lugar de invisibilidade ou estereótipos superficiais. Diante disso, essa exclusão não era casual, ela servia para naturalizar sistemas de opressão racial e negar aos jovens negros o direito de se reconhecerem como protagonistas legítimos de suas próprias vivências.

Nesse contexto, o movimento negro lançou um desafio radical à narrativa dominante, exigindo que a Europa perdesse seu lugar de centralidade para abrir espaço à voz, ao pensamento e à luta do povo negro. Tal reviravolta epistemológica não apenas reescreveu livros, mas sim abriu as portas para uma educação que verdadeiramente celebrasse a pluralidade e combatesse as injustiças estruturais que insistissem em invisibilizar a negritude no Brasil.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, ocorreram transformações na tangente da educação, e dentre elas, cabe destaque para o ensino de História, no qual passou a ser reconhecida a necessidade de estudos sobre história e cultura afro-

brasileiras, com a carta magna o Brasil se reconhece como um país com uma sociedade multiétnica e plural, e o Estado assume o compromisso de implementar ações que promovam a desconstrução do mito da democracia racial. No texto constitucional, destaca-se o respeito aos valores culturais, esclarecendo que a política educacional deve considerar a pluralidade, além disso, determina-se, no artigo 242, inciso 1º, que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, assumindo a diversidade cultural e étnica na formação da história e identidade brasileira.

Também no ano de 1988, houve a criação da Fundação Cultural Palmares, Instituição pública voltada para o impulsionamento e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos do povo negro na formação da sociedade brasileira.

No processo de formulação de políticas públicas voltadas para combate ao racismo no Brasil, destacam-se dois projetos de lei fundamentais. O primeiro, de autoria do deputado federal Haroldo Lima (PCdoB), registrado sob o número 565/88, propunha a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, com o objetivo de valorizar a memória e a luta do povo negro. O segundo projeto relevante foi o de número 688/88, apresentado em 11 de maio de 1988 pelo deputado Carlos Alberto Oliveira (CAÓ), do PDT/RJ, que tipificava os crimes motivados por preconceito de raça ou cor. Este projeto culminou na promulgação da Lei Federal n.º 7.716, em 5 de janeiro de 1989, marco jurídico importante no enfrentamento ao racismo no país.

De acordo com a pesquisa de Silva (2019), antes da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, diversos projetos de lei tramitaram no Congresso Nacional com o objetivo de inserir a temática racial no sistema educacional brasileiro.

Entre essas iniciativas, o Projeto de Lei n.º 1.332/1983, de Abdias Nascimento, merece atenção. Apresentado entre 1983 e 1986, o projeto propunha algo direto, como ações compensatórias para a população negra e inclusão obrigatória de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas. Passou pelas comissões, recebeu pareceres favoráveis, parecia que ia andar. Mas em abril de 1989 foi arquivado, sem jamais chegar à votação em plenário. Tal desfecho não foi exceção, foi regra; projetos que mexiam com equidade racial na educação seguiam um roteiro previsível, ou seja, avançavam o suficiente para parecer que havia abertura institucional, mas morriam antes de virar lei. O Congresso sabia dizer não sem precisar votar.

Durante a legislatura de 1987 a 1990, o deputado Paulo Paim (PT/RS) propôs o PL 678/1988, que tratava da introdução obrigatória das disciplinas de História da África e História do Negro no Brasil no currículo escolar. Apesar de seu conteúdo inovador, o projeto não foi aprovado, e acabou sendo arquivado.

Em 1993, o então deputado estadual de Pernambuco, Humberto Costa, apresentou o PL 948/1993, mas foi vetado por inconstitucionalidade. Posteriormente, entre 1995 e 1998, a senadora Benedita da Silva (RJ) propôs o PL 18/1995, que também foi arquivado sem aprovação. No mesmo período, Humberto Costa, agora como deputado federal, apresentou o PL 859/1995, que obteve aprovação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto em 1997, representando um avanço parcial nas discussões.

Entre os anos de 1997 e 1999, Abdias Nascimento reapresentou uma nova proposta, o PL 75/1997, que teve o mesmo destino do anterior, sendo arquivado. Por fim, entre 1999 e 2002, os deputados Ben Hur (MS) e Esther Grossi (RS) apresentaram o PL 259/1999, cuja tramitação foi bem-sucedida, sendo aprovado. Esse projeto teve origem em uma proposta anterior, embora não especificada nos documentos analisados.

Em face disso, esse conjunto de proposições mostra tanto os avanços quanto os entraves enfrentados pelas iniciativas legislativas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileiras na educação, refletindo a lenta institucionalização das pautas do movimento negro no Legislativo brasileiro. O processo que originaria na aprovação da Lei n.º 10.639/2003 teve um de seus marcos iniciais no estado de Pernambuco, com a atuação política do deputado estadual Humberto Costa (PT/PE). Nascido em Campinas (SP), em 7 de julho de 1957, Humberto formou-se em Medicina na década de 1980, período em que iniciou sua militância política. Durante sua graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), integrou o Diretório Central dos Estudantes e se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT), consolidando seu engajamento com pautas sociais e políticas progressistas.

Após essa fase, o Movimento Negro Unificado de Pernambuco não esperou que alguém tivesse a ideia. Levou a proposta pronta para o deputado estadual Humberto Costa, com intuito de criar a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas estaduais. A proposta virou o Projeto de Lei n.º 948/1993, que queria garantir que a história da população negra fosse ensinada como parte central da formação do Brasil e de Pernambuco, não como apêndice opcional. Mas o projeto não teve tempo de andar. Humberto Costa saiu da Assembleia para assumir mandato federal, e o projeto foi arquivado junto com a mudança dele. Mais um projeto de equidade racial na educação que não chegou a lugar nenhum, engolido pela rotina política que sempre encontrava um jeito de interromper essas discussões.

Ao assumir o cargo de deputado federal pelo estado de Pernambuco, Humberto Costa (PT/PE) retomou a pauta da inclusão da temática racial na educação básica, reintroduzindo na Câmara dos Deputados uma versão reformulada do projeto anteriormente apresentado na Assembleia Legislativa de Pernambuco. O novo texto, registrado como Projeto de Lei n.º

859/1995, previa a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares (Brasil, 1995).

Constata-se que o Projeto de Lei 859/95 apresentou um texto mais restrito em comparação à versão estadual, sendo menos alinhado às demandas históricas do Movimento Negro Unificado. Dentre as alterações mais significativas, estavam: a exclusão das porcentagens mínimas de conteúdo obrigatório e a retirada da previsão de participação do MNU no processo de elaboração de materiais didáticos e na formação continuada de professores, mudanças essas, expressas nos artigos 1º e 2º do projeto.

O projeto foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), sob relatoria da deputada federal Esther Grossi (PT/RS). A parlamentar dedicou-se à análise do texto ao longo de 1996, apresentando seu parecer ao plenário da comissão no ano seguinte, marcando uma nova etapa no processo de institucionalização das diretrizes para o ensino da história e cultura afrodescendente no país. O Projeto de Lei n.º 259/1999 foi apresentado à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados no dia 11 de março de 1999, tendo como autores o deputado Ben Hur (PT/MS) e a deputada Esther Grossi (PT/RS). Conforme depoimento do então chefe de gabinete de Ben Hur, a participação de Esther Grossi foi determinante, especialmente na alteração terminológica da proposta, substituindo o termo “disciplina” por “conteúdo”, de modo a adequá-la às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Além de sua contribuição técnica, Grossi desempenhou um papel estratégico nas articulações políticas que viabilizaram a tramitação e aprovação do projeto, superando o histórico de arquivamentos enfrentados por proposições anteriores voltadas à inclusão da temática afro-brasileira na educação. Ainda na apresentação do projeto, foi reconhecida a autoria inicial do deputado Humberto Costa, evidenciando a continuidade da pauta ao longo de diferentes legislaturas.

Em 2 de janeiro de 2003, o projeto¹ foi encaminhado à Presidência da República para sanção. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a proposta no dia 9 de janeiro de 2003, convertendo-a na Lei n.º 10.639/2003. Contudo, vetou os dispositivos que estipulavam a obrigatoriedade de que 10% do conteúdo de História do Brasil e Educação Artística tratassem de temáticas afro-brasileiras, por entender que essa fixação quantitativa feria o princípio da

¹ Após sua publicação em março de 1999, o projeto tramitou pela CECD, onde foi aprovado em agosto do mesmo ano. Encaminhado à CCJC em 2000, recebeu parecer favorável, passou por pedido de vistas em 2001 e foi aprovado em março de 2002, com ajustes terminológicos à LDB. No Senado, chegou em abril de 2002, obteve parecer favorável da Comissão de Educação e foi aprovado em plenário em outubro. Após revisões finais sob nova relatoria, teve sua redação definitiva aprovada em 17 de dezembro de 2002.

autonomia docente, conforme disposto no art. 9º, inciso IV, da LDB. Os vetos presidenciais foram mantidos por uma comissão mista de deputados e senadores em deliberação posterior, encerrando formalmente o processo legislativo.

A Lei n.º 10.639/03 não foi um simples marco legal inserido no calendário das políticas afirmativas brasileiras do século XXI, foi sim, a síntese ardente de histórias de resistência e o eco das vozes silenciadas pela exclusão secular. Perpetuou-se lado a lado com outras medidas como as cotas raciais e programas de equidade, compondo uma teia intrincada de estratégias que disputam o comando da narrativa nacional. Tais conquistas não foram ofertas do poder estatal, foram arrancadas na marra, com suor e organização, por um movimento negro que se recusou a aceitar a invisibilidade imposta. Cada luta reforçou a outra, apontando para a mesma direção, desmontar as raízes fundantes do racismo que permeia a estrutura social do país.

Desse modo, na próxima subseção, lançaremos um olhar crítico sobre o ensino da História, explorando seu papel vital na formação da consciência étnico-racial e no combate às narrativas hegemônicas.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Existe uma relação intrínseca entre ensino de História, construção da memória coletiva e formação de identidades. Martha Abreu e Rachel Soihet (2009) destacam a necessidade de contextualizar o ensino de História, promovendo uma aprendizagem que seja tanto teórica quanto prática, e que contribua para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Concordando com essa perspectiva o ensino de História desempenha um papel crucial na forma como os sujeitos compreendem o passado e se posicionam no presente. Analisar como o ensino de História pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais, desconstruindo narrativas hegemônicas e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Durante séculos, o ensino de História no Brasil fingiu que a diversidade étnica do país não existia. O eurocentrismo dominou os currículos porque era conveniente, pois ensinar que a civilização vinha da Europa e que o resto era barbárie ou folclore mantinha hierarquias raciais funcionando sem precisar defendê-las abertamente. A história e a cultura africanas e afro-brasileiras foram apagadas, distorcidas ou confinadas ao lugar da escravidão. Mudar isso não é questão de incluir um capítulo a mais no livro didático. É desmontar a mentira de que a Europa é o centro do mundo e reconhecer que o Brasil foi construído por africanos e afro-brasileiros tanto quanto por europeus, e que essa construção não foi harmoniosa, foi violenta, desigual e precisa ser contada. Com isso, estamos de acordo com Lorene dos Santos (2013, p. 57) quando

aponta que “tem-se apostado na valorização da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira, enquanto um dos caminhos para o reconhecimento e maior visibilidade da história e cultura de grupos socialmente marginalizados”.

A história do Brasil que é ensinada nas escolas sempre teve seus heróis predefinidos, como homens brancos, princesas europeias, reis generosos que libertaram a pátria. Indígenas e negros não entravam nessa história como sujeitos, apenas como cenário ou problema a ser resolvido. Quando apareciam, vinham com etiquetas, sendo vistos como selvagens, primitivos, rebeldes. A luta da população negra, suas organizações de resistência, suas conquistas, tudo isso foi enquadrado como desordem, preguiça ou, quando muito, como algo que precisou ser redimido por brancos benevolentes. Negros lutaram em guerras, defenderam o país como soldados, trouxeram conhecimentos que sustentaram a economia colonial. Nada disso foi valorizado, tudo isso foi esquecido de propósito, desumanizados; foram empurrados para o fundo da hierarquia social, e a história oficial fez questão de ensinar que esse era o lugar natural deles.

Contudo, nas últimas décadas do século XX, na educação brasileira, as questões étnico-raciais tomaram fôlego e voz. Isso surgiu como fruto da articulação e militância dos movimentos negros, que buscavam uma educação efetiva que considerasse a história e memória dos africanos e afrodescendentes. Como nos diz o Documento de Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-raciais, “a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do movimento negro na luta por uma sociedade mais justa igualitária” (Brasil, 2006, p. 16), o que aponta para uma reparação aos danos negativos gerados por anos de silenciamento.

No âmbito escolar, segundo Anderson Ribeiro Oliva (2009, p. 144), antes de 1990:

[...] o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do imperialismo, colonialismo e das independências na África.

Percebe-se uma invisibilidade da narrativa negra nos relatos históricos sobre o passado. Logo, tornou-se imprescindível que o ensino de História rompesse com as narrativas centradas no projeto eurocêntrico, o qual se consolidou desde o período da colonização europeia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1996), em seu artigo 26, institui que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Conforme mencionado, fica estabelecido que o currículo deve incluir o estudo da diversidade cultural promovendo o reconhecimento e valorização dessas culturas, com destaque para o inciso 4º que traz a seguinte determinação:

§ 4º. o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Essa disposição é fundamental para combater a invisibilidade e o apagamento dessas narrativas na história oficial, contribuindo para uma educação inclusiva, plural e que valorize a diversidade cultural do nosso país. A LDB reforça sobretudo a importância de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as identidades e histórias de todos os grupos que formam a sociedade brasileira.

Em sequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998) já apontavam, embora brandamente, para a efetivação dos estudos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar ficando evidente que não era mais possível uma educação brasileira sem levar em conta discussão racial. Embora sem uma orientação precisa, “nos PCN’s, portanto, ainda que sem uma proposta específica, a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural” (Abreu; Mattos, 2008, p. 7). As autoras argumentam que,

Ao definir em o tema transversal “pluralidade cultural”, os autores dos PCNs enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mais de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educandos para a tolerância e o respeito às diversidades (...) O aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira. (Abreu; Mattos, 2003, p. 127).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais falam bonito sobre diversidade cultural. Dizem que reconhecer e valorizar as diferentes culturas é fundamental para formar cidadãos críticos, que é preciso combater preconceitos e estereótipos. O discurso é impecável, o problema está na sua execução, a “pluralidade cultural” entrou no currículo como tema transversal, não obrigatório. Traduzindo, cada escola, cada professor decide se vai ou não trabalhar com isso. Na prática, isso significa que a diversidade cultural continua sendo tratada como opcional, como algo que pode ser incluído se sobrar tempo ou se alguém tiver interesse. A proposta que deveria ser estrutural virou sugestão; mas sugestões, no sistema educacional brasileiro, costumam ser ignoradas sem consequências.

No início do século XXI, a diversidade étnico-racial finalmente deixou de ser apenas discurso e virou obrigação legal. A Lei n.º 10.639/2003 mudou as regras do jogo, alterou a LDB

e tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira na educação básica. Não era mais sugestão, não era mais um tema transversal que podia ser ignorado. Era lei. A partir dali, as escolas brasileiras passaram a ter a obrigação de ensinar história africana e afro-brasileira. A lei determina que

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Com a Lei, a História da África e dos africanos passou a ser conteúdo obrigatório na escola. A África e os africanos entraram oficialmente nos currículos escolares, mas essa mudança exigiu ajustes em várias frentes, atualização das Diretrizes Curriculares, reformulação dos critérios do PNLD, revisão dos livros didáticos e transformação na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A lei estabeleceu a obrigatoriedade, mas sua efetivação dependia de uma série de mudanças institucionais articuladas. O desafio estava justamente em garantir que todas essas instâncias funcionassem de forma integrada para que a lei não permanecesse apenas no plano formal. Anderson Ribeiro Oliva (2006, p. 187) afirma que,

[...] entre as iniciativas existentes, algumas deveriam ser reforçadas: o aumento das pesquisas sobre a história da África; o incentivo às novas publicações e traduções; a introdução de disciplinas específicas nas licenciaturas; a oferta de cursos de pós-graduação e a modificação dos livros didáticos.

Para a implementação do dispositivo na referida legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou dois importantes documentos objetivando esclarecer e orientar o sistema de ensino para implementação da Lei n.º 10.639/03. Portanto, no ano seguinte a promulgação da Lei, foi aprovado o Parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tanto para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) quanto para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando promover, na área da educação, ações afirmativas de valorização da história, cultura e identidade negras.

O objetivo do Parecer CNE/CP 3/2004 foi o de estabelecer orientações e critérios a serem observados para a implementação da Lei n.º 10639/03. No entanto, seu intuito não se resume a inclusão de conteúdo ou disciplina com enfoque exclusivo em temáticas africanas,

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Como podemos observar, o documento das DCN da EREER visou atender os propósitos expressos na Lei 10.639/2003, assegurando o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira (Brasil, 2006, p. 9), indicando os conteúdos a serem incluídos e as modificações nos currículos escolares, o que se deu em virtude de a lei não elencar diretamente os conteúdos específicos. Diante dessa questão, é necessário a ocorrência de “processos reorganização curricular e demanda a constituição de novos saberes e práticas escolares e docentes” (Santos, 2013, p. 58). Conforme o documento citado o

[...] reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2004, p. 12).

O Documento das DCN da EREER narra que,

Todos esses 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 educação de relações étnico raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

Esse conjunto de dispositivos legais voltados para uma política educacional que reconheça a diversidade são consumados a partir dos primeiros anos do século XXI. Assim sendo,

[...] tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (Gomes, 2013, p. 21).

A Lei n.º 10.639/2003 impulsionou uma revisão crítica do ensino de História, exigindo a inclusão de novos conteúdos e perspectivas, não se tratando apenas de adicionar tópicos sobre a África ou a cultura afro-brasileira, ou incluir disciplinas curriculares voltadas a EREER, mas de transformar a própria concepção de história ensinada, tornando-a mais plural e representativa

da diversidade étnico-racial do país, fomentando uma transformação dos currículos e das práticas pedagógicas.

Incluir a História da África nos currículos para além da escravidão muda tudo. Significa mostrar que a África não é um continente homogêneo e empobrecido, mas um território de sociedades complexas, culturas diversas e civilizações milenares. Implica ensinar sobre a África pré-colonial, sobre reinos poderosos, sobre sistemas políticos sofisticados, sobre conhecimentos científicos e filosóficos que a Europa ignorou ou roubou. Representa falar de resistência negra não como rebeldia, mas como luta política organizada. Implica reconhecer as contribuições afro-brasileiras não como folclore, mas como fundamento da economia, da cultura e da identidade nacional. Essa abordagem não é sobre adicionar conteúdo, é sobre desmontar a mentira de que a África só importa quando aparece como vítima ou como problema.

Na esfera estadual, dispomos do Documento Curricular do Rio Grande do Norte, publicado em 2018, sendo a referência que orienta a organização e o desenvolvimento do currículo escolar na rede de ensino do estado. Ele busca estabelecer diretrizes, competências e conteúdos essenciais para a formação dos estudantes que devem “aprender para se desenvolver, bem como possibilitasse condições de igualdade e equidade quanto ao desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens de todas as redes de ensino” (Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2018, p. 11). A respeito da educação das relações étnico-raciais, o documento estabelece que se faz necessário:

- a) reformular o projeto político-pedagógico;
- b) garantir que os componentes curriculares da BNCC contemplem, ao longo do ano letivo, a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, na perspectiva de proporcionar aos estudantes uma educação com patível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica;
- c) estabelecer, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, como momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo;
- d) produzir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) identificar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo, preconceito e discriminação nas dependências escolares;
- f) garantir formação continuada de professores, gestores e funcionários de apoio que proporcione estudos sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2018, p. 30-31).

O Documento Curricular do RN não se contenta em apenas mencionar a diversidade étnico-racial. Ele propõe ações afirmativas concretas, reconhecimento e valorização das identidades e do pertencimento étnico-racial como parte estrutural da formação dos estudantes.

A ideia é que o currículo não seja apenas informativo, mas que provoque mudanças reais na maneira como os estudantes enxergam a si mesmos e à sociedade.

Nesse cenário, a Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024, chega para institucionalizar essas intenções, criando a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), estabelecendo diretrizes que não são apenas simbólicas, obrigam o sistema educacional brasileiro a perpetuar inclusão, valorizar a diversidade e reparar desigualdades étnico-raciais. O artigo 8º vai direto ao ponto, determina que as escolas implementem ações concretas de valorização das identidades e do pertencimento étnico-racial no currículo, estabelecendo que:

Art. 8º A implementação da PNEERQ será operacionalizada por meio de programas e ações integrados nos seguintes eixos estruturantes:

- I - fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração;
- II - diagnóstico e monitoramento da implementação do art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 1996;
- III - formação dos profissionais da educação;
- IV - material didático, paradidático e literário;
- V - protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação;
- VI - afirmação das trajetórias quilombolas; e
- VII - difusão de saberes.

O documento não aceita discurso vazio sobre diversidade, e sim cobra políticas curriculares que realmente coloquem em prática ações afirmativas, que reconheçam identidades culturais e que formem cidadãos capazes de lidar com a pluralidade de verdade. Entre as medidas práticas, aparece o compromisso de fazer a Lei n.º 10.639/2003 funcionar de fato, criando metas claras e um sistema de acompanhamento para evitar que ela continue sendo ignorada. A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola se organiza em sete eixos de atuação. Destacamos, aqui, o 2º e o 3º:

Eixo 2 — Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei n.º 10.639/2003: fará e realizará o Diagnóstico Equidade em 100% das redes estaduais e municipais de ensino, além da criação de indicadores e de escala para o monitoramento do avanço das ações de equidade.

Eixo 3 — Formação de gestores escolares e professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais: como, atualmente, apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos docentes têm formação de 80 horas na área, essa etapa ofertará programas de formação para os educadores².

Alinhado ao cumprimento do Eixo 2, o MEC realizou uma pesquisa que apresenta dados sobre a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da educação escolar

² Ministério da Educação. Notícias. MEC cria Política Nacional de Equidade na educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>.

quilombola. Promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o monitoramento contou com a participação de todas as secretarias estaduais de educação e obteve 97,8% de adesão das secretarias municipais. O questionário foi aplicado entre março e julho de 2024.

No cenário do Eixo 3, o MEC está ofertando o curso de extensão intitulado Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, com carga horária de 120 horas, que oferece uma formação sólida e abrangente, promovida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e está disponível em 43 instituições de ensino superior em todo o país. Contribui, portanto, para a implementação efetiva das diretrizes da Portaria MEC n.º 470/2024, especialmente no que diz respeito à valorização das identidades étnico-raciais no currículo escolar. Os objetivos pedagógicos do curso são:

Formar profissionais para implementar práticas pedagógicas que valorizem tradições, culturas e línguas ancestrais afro-brasileiras e quilombolas.
Criar um ambiente escolar mais inclusivo, fortalecendo a implementação do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
Desenvolver projetos educacionais antirracistas e promover a educação em igualdade racial³

A formação pretende preparar professores para ensinar de um jeito que respeite as tradições, culturas ancestrais das comunidades negras e quilombolas. São 120 horas de curso, 150 mil vagas na primeira oferta, tudo on-line, com tutoria e encontros ao vivo para que os participantes possam trocar experiências e aprender uns com os outros. Gomes (2009, p. 71) destaca que:

Mais do que documentos oficiais, os planos, as leis, as diretrizes, as resoluções expressam não só resultado dos debates nacionais em torno da questão educacional, mas os principais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam orientar a elaboração e implementação das políticas públicas no país.

Com base no que foi descrito, os textos normativos não surgem prontos nem caem do céu, eles são resultado de debates intensos, lutas políticas e acordos negociados que moldam as políticas públicas, refletindo as tensões e os interesses que atravessam a construção do sistema educacional. Desse modo, esses documentos não são neutros nem puramente técnicos, cada

³ Ministério da Educação. Curso de extensão “Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/curso-de-extensao-formacao-para-docencia-e-gestao-em-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-educacao-escolar-quilombola/>. Acesso em: 11 de jul. de 2025.

artigo, cada diretriz, cada obrigatoriedade carrega marcas de disputas políticas, ideológicas e sociais. Normalmente, registram quem conseguiu pressionar o suficiente para que suas demandas virassem lei, quem teve que ceder, quem ficou de fora. Por isso, ler uma política pública é também ler a história das forças que a produziram e das resistências que ela enfrentou. Nesse sentido, na próxima subseção, discutiremos a formação docente voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais, entendendo que formar professores para essa tarefa é, também, um campo de disputa sobre o que significa educar no Brasil.

1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação docente, seja na universidade ou ao longo da carreira, é onde a Lei n.º 10.639/2003 se concretiza. Não adianta a lei existir se os professores não souberem como trabalhá-la, não entenderem por que ela importa ou não tiverem ferramentas para enfrentar as resistências que vão aparecer. É na sala de aula, no dia a dia, que as políticas educacionais deixam de ser texto e viram prática. E quem faz essa ponte são os professores. Por isso, nesta seção, vamos olhar para os desafios e as possibilidades da formação docente voltada às relações étnico-raciais, identificando onde estão os buracos e pensando em como preenchê-los.

Nessa busca por mudanças e atualizações curriculares que façam a legislação sair do papel, a formação docente é peça central. Sem professores preparados e conscientes, tanto os que estão se formando quanto os que já atuam nas escolas, as políticas educacionais não chegam à sala de aula. Elas ficam nos documentos oficiais, mas não viram prática pedagógica de verdade. Para trabalhar com história e cultura africanas e afro-brasileiras de forma consistente, é preciso formação específica, não apenas boa vontade. Anderson Oliva (2006, p. 187) argumenta que:

Podemos afirmar, sem maiores temores, e um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação inadequada dos professores que atuam no ensino fundamental e médio. Em algumas conversas que mantive com docentes de escolas públicas e privadas constatei que, muitos deles não abordavam o assunto em sala de aula justamente por não terem sido apresentados a temática anteriormente.

Os cursos de licenciatura e pós-graduação em História tiveram que se adequar. A Lei n.º 10.639/2003 criou uma demanda nova, e as universidades precisaram ajustar seus currículos para dar conta dela. Investir na formação dos professores deixou de ser opcional e virou necessidade concreta para garantir uma educação que funcione. Tal amadurecimento do campo

ajudou a orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas, fortalecendo o papel dos professores e contribuindo para uma sociedade menos desigual. Osvaldo Cerezer (2019) aponta que, desde a publicação da Lei, a história da África começou a aparecer nas grades curriculares de várias universidades, ainda que de forma tímida, mas o suficiente para aumentar significativamente a produção acadêmica sobre o tema. Cerezer (2009, p. 163) relata que:

Reconhecemos que a educação das relações étnico raciais nos cursos de licenciatura em história requer, para além da inclusão de conteúdos e/ou disciplinas específicas, ações políticas e pedagógicas que proporcionem aos futuros professores de história atitudes críticas em relação às diferenças. Ao mesmo tempo, que possibilitam o questionamento e a desestruturação das concepções cristalizadas sobre a história e sobre a cultura afro-brasileira e indígena, além de competência para a construção de uma ação docente pautada no reconhecimento e no respeito a toda e qualquer forma de diferença cultural.

Quando tratamos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, especialmente na formação docente, muitos professores ainda se encontram despreparados para abordar o tema com a devida responsabilidade pedagógica, histórica e social. Esse despreparo se dá, em grande parte, devido à ausência de disciplinas específicas nas grades curriculares da formação inicial, bem como à escassez de cursos de aperfeiçoamento e ações formativas voltadas à educação continuada.

Nos últimos anos, quem pesquisa formação de professores tem insistido em uma ideia na qual a educação de qualidade depende de professores bem formados e valorizados. Parece óbvio, mas não é. Discutir formação docente exige olhar para muita coisa ao mesmo tempo: políticas públicas, condições de trabalho, currículos universitários, realidade das escolas. Não dá para simplificar.

O campo da formação de professores já amadureceu bastante. Hoje, há um acúmulo de pesquisas, debates consolidados e consensos mínimos sobre o que funciona e o que não funciona. Tal amadurecimento ajuda a orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e novas investigações, fortalecendo o papel dos professores e contribuindo para um sistema educacional menos injusto.

Quando se trata de ensinar história e cultura afro-brasileiras, a formação docente vira questão urgente. Os professores precisam estar preparados para lidar com temas difíceis: racismo estrutural, desigualdades raciais, lutas do movimento negro. Não dá para improvisar, sem formação adequada, a educação antirracista não sai do discurso. E isso tem impacto direto na forma como os currículos escolares vão ser revistos no futuro. É nesse contexto que Luiz Fernando de Oliveira (2012, p. 21) relata:

A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulavam saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial.

A Lei n.º 10.639/2003 representou uma virada, tensionou as escolas a ensinarem História e cultura afro-brasileiras, mas o que isso significa de verdade? Significa que, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu oficialmente que a educação vinha falhando com a população negra. Demonstra que estudantes negros poderiam, finalmente, aprender sobre suas origens sem que tudo se resumisse à dor da escravidão. Evidencia que a diversidade cultural deixou de ser tema opcional e virou obrigação curricular. Por fim, revela, também, que estereótipos racistas que a escola sempre ensinou de forma implícita passaram a ser questionados de forma explícita. Quando foi regulamentada, em junho de 2004, ela se juntou a outras políticas afirmativas e de reparação na educação básica. Anderson Oliveira (2012, p. 70) aponta que:

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, estabelecendo uma obrigatoriedade, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação.

Nos cursos de graduação, já aparecem disciplinas obrigatórias e/ou complementares que contemplam as diretrizes da EREB, com escolhas teóricas não eurocêntrica, porém ainda de forma tímida. Em meados dos anos 2010, foi ofertado o curso de pós-graduação em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como parte do programa de formação de professores/as da Educação Básica, conforme previa o Plano Nacional. A iniciativa foi promovida por universidades em todo o território nacional, em parceria com a SECADI e o MEC

São muitos os atores sociais e institucionais responsáveis pela implementação dessas políticas afirmativas e execução da Lei n.º 10.639/2003. Assim, diante da variabilidade de atores, essa pesquisa se delimita na investigação a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que lecionam a disciplina história, no Ensino Fundamental – anos finais, nas três escolas que ofertam essa modalidade de ensino na cidade de São João do Sabugi – RN: Escola Municipal Padre Joaquim Félix, Escola Estadual Santa Teresinha e Escola Estadual Senador José Bernardo. Na tabela abaixo, apresentamos a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Grupo Docente Participantes da Pesquisa

PROFESSORES	Idade	ano/Instituição de Conclusão da Graduação	ano/Instituição de Conclusão da Pós-Graduação	Tempo que atua no Ensino Público
PROFESSORA A (PA)	30 anos	2019 – UFRN – Caicó/RN. (Licenciatura em História)	2023 – UFRRJ (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)	3 anos – Rede Estadual
PROFESSOR B (PB)	26 anos	2021 – UFRN – Caicó/RN. (Licenciatura em História)	2023 – FACULDADE FOCUS (Pós-graduação em Alfabetização)	3 anos – Rede Municipal
PROFESSOR C (PC)	43 anos	2007 – UFRN – Caicó/RN. (Licenciatura e Bacharelado em História)	2012 – UFRN (Pós-graduação em História do Brasil)	13 anos – Rede Municipal
PROFESSOR D (PD)	51 anos	2002 – FIP – Patos/PB. (Licenciatura Plena em História)	2013 – FIP (Pós-graduação em História do Brasil)	17 anos – Rede Estadual

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Com base na Tabela 1, podemos ver que todos os docentes que atuam na disciplina de história possuem formação inicial na área, ou seja, Licenciatura em História, e estudaram tanto em instituições públicas quanto particulares. Além disso, há dois perfis diferentes em relação ao período de formação. Os professores D e C, que se formaram no início dos anos 2000 (2002 e 2007), não cursaram disciplinas relacionadas à história e cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. Por outro lado, os professores A e B, que se formaram mais recentemente, em 2019 e 2021, cursaram a disciplina de História da África e dos Afro-Brasileiros.

A disciplina História da África e dos Afro-Brasileiros, ofertada como disciplina obrigatória no Curso Licenciatura HISTÓRIA/CERES – CAICÓ, tinha por ementa/descrição “História da África e dos africanos. A luta dos negros no Brasil. A cultura negra no Brasil. O negro na formação da sociedade brasileira”. Nas entrevistas, os docentes relataram que a disciplina contribuiu para o aprofundamento do entendimento sobre as questões raciais. Ao serem questionados sobre quais foram as consequências positivas da presença dessa disciplina na sua prática docente, relatam que

hoje na minha prática docente ela foi fundamental para mim entender a diversidade cultural de África mas do que poderíamos ter caso a disciplina não existisse (PA).

é muito importante, por que quando a gente estuda no ensino médio nós temos muito aquela visão mais quadrado do livro didático, e que também é importante, mas lá com a disciplina específica eu consegui abrir a mente para principalmente as questões das matrizes afro né toda essa cultura que nós somos é privilegiados e é muito importante para nossa história (PB).

Nas falas, os professores colocam em evidência a relevância da disciplina em sua formação inicial e, conseqüentemente, na sua prática docente. Porém, quando questionados a respeito da bibliografia utilizada na disciplina, ambos referem que leram poucos autores africanos e que a metodologia não era voltada diretamente para a sala de aula. A existência da disciplina, porém, constitui um avanço curricular na busca pela ERER. A análise da categoria “formação docente” será retomada no próximo capítulo.

A inclusão, a partir de 2022, da disciplina obrigatória História da África Subsaariana e dos Afro-Brasileiros no curso de Licenciatura em História do CERES/Caicó, que apresenta como ementa/descrição “História da África subsaariana e dos africanos. A luta dos negros no Brasil. A cultura negra no Brasil. O negro na formação da sociedade brasileira. Práticas pedagógicas no ensino de História”⁴, constitui um marco relevante no processo de fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação inicial docente. Além de contemplar conteúdos historicamente negligenciados, como a diversidade sociopolítica da África subsaariana, a diáspora africana, as resistências negras no Brasil e a centralidade das culturas afro-brasileira, a disciplina introduz, em sua ementa, um componente que altera qualitativamente seu caráter: o eixo voltado às práticas pedagógicas no ensino de História.

Esse acréscimo não representa apenas uma ampliação temática, mas um reposicionamento epistemológico e político da formação. Ele sinaliza o reconhecimento da necessidade de que os futuros professores não apenas dominem conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas desenvolvam competências didáticas capazes de transformar esse conhecimento em intervenções pedagógicas efetivas. Tal perspectiva está em diálogo direto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que atribuem às licenciaturas o papel de preparar docentes para um ensino historicamente comprometido com o combate ao racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial.

Vivenciei muitas dificuldades em minha formação acadêmica no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos africanos e afro-brasileiros. Concluí o Curso de Licenciatura e Bacharelado em História (CERES/UFRN – 2005) e o Curso de Especialização Lato sensu em

⁴ PORTAL SIGAA – UFRN - Dados Gerais do Componente Curricular - História da África e dos Afro-Brasileiros. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=5486>.

História do Brasil (CERES/UFRN – 2012), no entanto, tanto na minha formação inicial quanto na formação continuada em nível de especialização, não havia nenhuma disciplina, seja obrigatória ou optativa, que contemplasse no currículo abordagens teóricas e conceituais a respeito da história da África. A temática estava presente nas aulas de história do Brasil quando tratado o processo de escravização africana.

Isso acarretou entraves negativos na minha prática docente, pois não conseguia desenvolver a temática de forma aforrefenciada, muitas vezes, reproduzindo narrativas eurocêntricas, limitando a prática às datas comemorativas e carregando um caráter exótico e folclórico sobre a África e sua história.

Trabalhando na educação, como professora de história há cerca de 20 anos, observo que, durante esse tempo, foi ofertado apenas um curso de formação continuada para esse campo. Em 2014, a especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi ofertada no Centro de Ensino Superior – CERES, Campus de Caicó e Currais Novos, promovida pela parceria SECADI e o MEC; porém não pude participar pois estava cursando uma segunda graduação em Ciências Biológicas – UFRN. Exceto essa especialização, em nenhum outro momento foi ofertado cursos/formações voltadas ao estudo das diretrizes para EREB, nem mesmo em atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Sabemos, no entanto, que os desafios futuros para garantir a efetiva aplicação da Lei nas escolas públicas incluem a necessidade de investimento em formação continuada dos professores, elaboração de materiais didáticos adequados, acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas e avaliação contínua dos resultados obtidos com a implementação da legislação.

Como aponta Giroux (1997), o professor serve só para transmitir matéria. O professor que faz diferença é aquele que mexe com a cabeça dos alunos, que provoca, que faz pensar. E para fazer isso com educação antirracista, não dá para improvisar. Precisa de formação, de preparo, de ferramentas concretas para trabalhar com essas questões de forma séria.

Tendo em vista o exposto, a próxima seção mobiliza a investigação empírica realizada nas escolas públicas de São João do Sabugi – RN. Para isso, inicialmente, descreve-se o campo de pesquisa e as instituições participantes, situando o contexto no qual o estudo foi desenvolvido. Em seguida, analisam-se as percepções, práticas pedagógicas e trajetórias de formação docente dos professores de História a partir das entrevistas semiestruturadas. Depois, busca-se compreender como esses profissionais interpretam, traduzem e materializam, em seu cotidiano escolar, os princípios que orientam o ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DO CAMPO, PARTICIPANTES E ENTREVISTAS

Nesta seção apresentamos a investigação empírica realizada neste estudo, cujo núcleo central consiste em analisar as percepções e as práticas pedagógicas dos professores de História da Rede Pública de Ensino da cidade de São João do Sabugi – RN, no âmbito do Ensino Fundamental – anos finais. O propósito dessa análise é compreender de que modo tais docentes têm implementado em sala de aula as diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Diante disso, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na realização de entrevistas semiestruturadas e na observação não participante em sala de aula. De acordo com Minayo (2002, p. 17-18), os estudos qualitativos: “estão [...] relacionados a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinadas exceções no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. Com isso, a escolha por essa modalidade de entrevista, trata de uma importante estratégia para entender e analisar o espaço educacional, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Assim, “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135). Oliveira (2011, p. 38) corrobora que: “A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade”. Desse modo, com esse percurso metodológico, buscamos apreender as nuances, as complexidades no contexto do local investigado.

Nesse sentido, o público participante da pesquisa está vinculado a três instituições escolares localizadas no município de São João do Sabugi, Rio Grande do Norte, sendo elas: Escola Municipal Padre Joaquim Félix, Escola Estadual Santa Teresinha e Escola Estadual Senador José Bernardo. A opção por essas escolas justifica-se pelo fato de constituírem a totalidade das unidades que ofertam o Ensino Fundamental no município, o que assegura uma análise abrangente, consistente e representativa da realidade educacional local.

Portanto, esta seção desta pesquisa se dedica a apresentar e analisar a investigação empírica realizada nas escolas públicas do município. Inicialmente, procede-se à caracterização do campo de pesquisa, descrevendo as instituições envolvidas. Em seguida, são discutidas as percepções e práticas docentes, a partir das entrevistas semiestruturadas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A caracterização do campo de pesquisa é primordial para analisarmos de que maneira o contexto local influencia a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. As práticas educativas são moldadas por condições históricas, sociais e culturais específicas, e só adquirem sentido pleno quando relacionadas às dinâmicas do território em que se inserem. Investigar o espaço onde essas práticas ocorrem significa reconhecer os modos pelos quais a educação se organiza, se transforma e adquire significados próprios. Assim, nosso estudo teve como foco o município de São João do Sabugi, localizado no interior do Rio Grande do Norte, cuja realidade expressa com nitidez as particularidades do sertão nordestino. Nesse contexto, a principal preocupação recai sobre a educação, em especial no que se refere às questões étnico-raciais e à forma como são abordadas no ambiente escolar.

Por representar o espaço em que se articulam as práticas de socialização e de formação de estudantes e professores, a escola ocupa lugar central desta investigação. Nela se expressam simultaneamente as continuidades de perspectivas tradicionais e as iniciativas de transformação pedagógica que buscam afirmar a diversidade cultural e fortalecer o reconhecimento das identidades étnico-raciais. No município, essa afirmação identitária ainda é limitada, uma vez que muitos estudantes e professores não se reconhecem como pessoas pretas, o que estimula a persistência de silenciamentos e a ausência de uma educação voltada para o fortalecimento desse ideal.

Ao analisar essa conjuntura, percebemos que a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 em São João do Sabugi ultrapassa o simples cumprimento curricular. Ela se traduz em um processo de ressignificação das práticas docentes e de fortalecimento das identidades pretas, ainda que marcado por desafios estruturais e simbólicos. A descrição do campo de pesquisa não é apenas uma etapa metodológica, mas uma via para demonstrar como políticas educacionais voltadas à equidade racial ganham sentido e materialidade em contextos locais específicos.

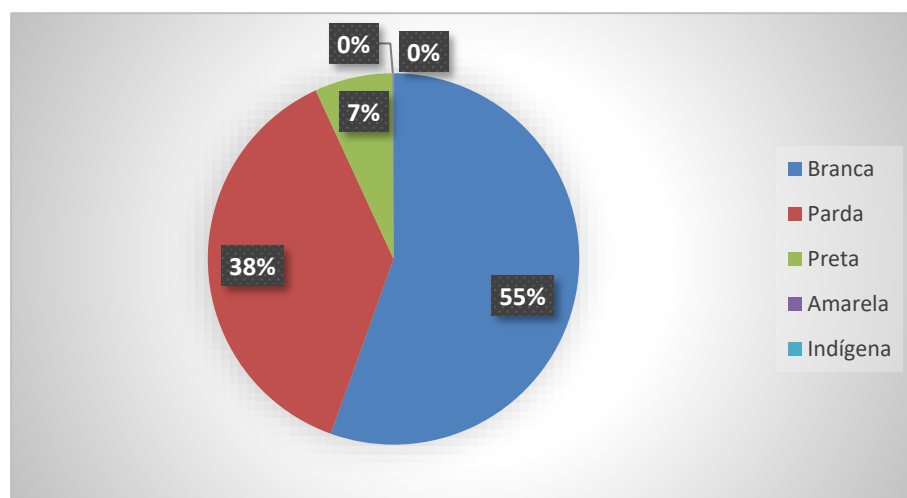
São João do Sabugi é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Norte, localizado na Mesorregião Central, na microrregião do Seridó, a uma distância de 293 quilômetros a sudoeste da capital do estado, Natal, ocupando uma área de 277,011 km². A população do município de acordo com o censo demográfico de 2022 é de 5956 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo, então, o nonagésimo nono mais populoso do estado.

Entre os séculos XVII e XVIII, a região do Seridó passou por um processo de ocupação

branca, quando portugueses avançaram sobre territórios indígenas. Freitas (1959) registra que Alberto da Siqueira instalou a fazenda Jardim, primeiro núcleo rural do que viria a ser São João do Sabugi, dando origem a outras propriedades coloniais. Até o século XIX, a vida local dependia da Vila do Príncipe, atual município de Caicó, inclusive para sepultamentos. A dificuldade enfrentada no traslado de Dona Maria da Purificação, em 1826, motivou o projeto de construção de uma capela e de um cemitério. “Em 1832, a doação de terras por Ana Joaquina de Souza e a ordenação do Padre Joaquim Félix de Medeiros”, conforme aponta Medeiros Filho (2005, p. 89), consolidaram o povoado. A partir desse processo, marcado pela lógica dos grandes proprietários brancos, o local evoluiu, tornou-se distrito em 1868, adotou o nome de São João do Sabugi em 1890 e alcançou sua emancipação política em 1948.

Dessa forma, observa-se que a formação histórica da cidade foi marcada predominantemente pela influência da cultura e dos valores europeus, que orientaram o processo de urbanização, a organização social e as políticas públicas locais. As narrativas oficiais, construídas sob a ótica das elites brancas, exaltaram os feitos de colonizadores europeus e seus descendentes, atribuindo-lhes o protagonismo no desenvolvimento econômico, político e cultural do município. Essa perspectiva eurocêntrica resultou na exclusão e no silenciamento de outras presenças históricas, negras e indígenas, que contribuíram de forma significativa para a constituição da cidade. Assim, a memória urbana consolidou-se de maneira seletiva, reforçando hierarquias raciais e apagando os sujeitos historicamente subalternizados dos espaços de reconhecimento e representação social.

O perfil do município considera a autodeclaração da população das zonas urbana e rural em relação à identidade étnico-racial, distribuída em cinco categorias: branca, preta, parda, indígena e amarela, esta última referente a pessoas de origem ou ascendência asiática (Gráfico 01). De acordo com os dados do Censo Populacional do IBGE – 2022, fica evidenciada a diversidade étnico-racial presente em São João do Sabugi e permitem refletir sobre como os processos históricos e culturais que influenciaram as formas de reconhecimento e identificação da população local.

Gráfico 1 – Distribuição da População por Raça ou Cor de acordo com o Censo do IBGE/2022

Fonte: Gráfico elaborado pela autora baseado em dados do IBGE (2022).

Dados do IBGE de 2022 corroboram que o município de São João do Sabugi é constituído por uma população predominantemente branca, com 3.305 pessoas que se autodeclararam dessa cor, seguida por 2.241 pessoas pardas, 404 pessoas pretas, 5 pessoas amarelas e 1 pessoa indígena. Esses dados refletem a composição étnico-racial do município, evidenciando uma maior presença de pessoas brancas e pardas, o que caracteriza a diversidade, mas também demonstra uma predominância histórica de determinados grupos raciais na região.

Ainda analisando as informações do IBGE, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos em São João do Sabugi alcançava 99,7%. Em comparação com os demais municípios do Rio Grande do Norte, o índice colocava a cidade na 39ª posição entre 167, enquanto no panorama nacional ocupava o 1200º lugar entre os 5570 municípios brasileiros. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados de 2023 indicam que o município obteve pontuação de 6,3 nos anos iniciais e de 4,9 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública. Em termos comparativos, São João do Sabugi situava-se nas 5ª e 4ª posições, respectivamente, entre os municípios potiguares, e nas 1615ª e 2278ª posições no ranking nacional. Tais indicadores comprovam que, apesar de se tratar de um município do interior nordestino, São João do Sabugi apresenta níveis expressivos de acesso e desempenho educacional, destacando-se no contexto estadual e mantendo resultados consistentes em nível nacional.

Figura 1 – Mapa do Perímetro Urbano da Cidade de São João do Sabugi-RN, destacando a localização das escolas que ofertam Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Elaborado pela autora com imagem de satélite pelo Google Earth (2025).

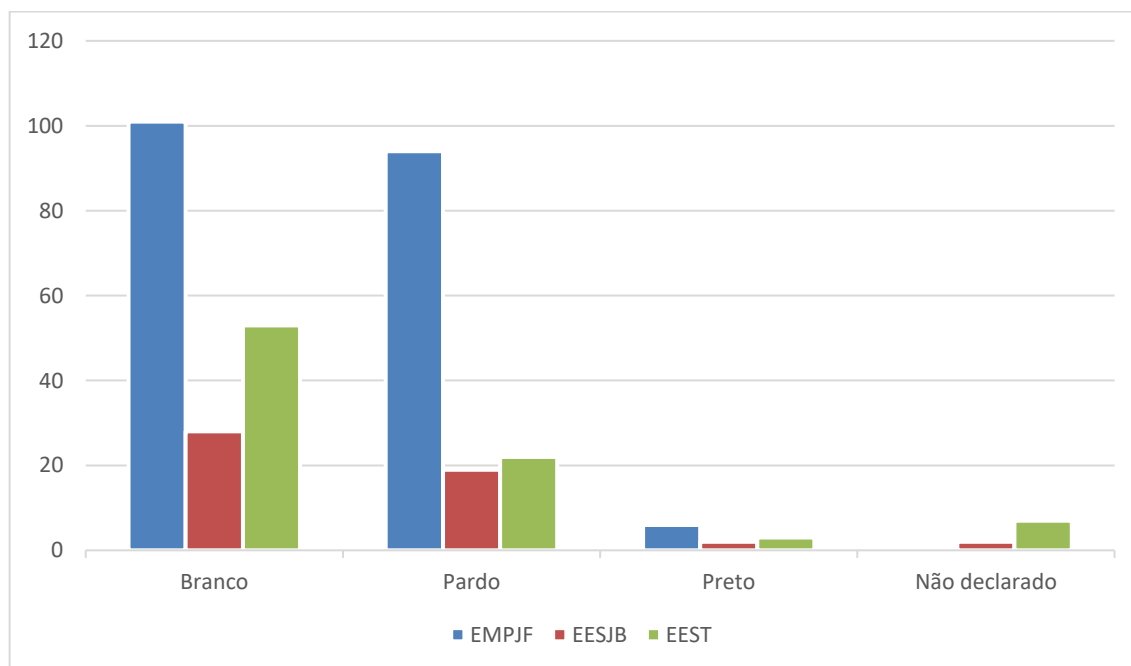
A primeira escola que vamos investigar é a Escola Municipal Padre Joaquim Félix (EMPJF) está localizada na rua João Manoel, 25, Centro, São João do Sabugi/RN, a Escola é mantida pela Prefeitura Municipal com apoio de programas federais. Contempla a modalidade de Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, contando com 19 turmas, sendo ofertado aos anos iniciais no período matutino, atendendo 250 alunos; e os anos finais no período vespertino atendendo 201 alunos. As turmas de 5º e 9º anos funcionam no sistema semi-integral, assistindo aulas três dias por semana no contraturno. A escola tem dois docentes atuando no componente curricular de História. A instituição possui uma área total de 1.883,65 m², contando, em sua área construída, com 11 salas de aula. O espaço físico dispõe ainda de uma sala destinada aos professores, uma sala de coordenação, uma sala multifuncional (sala de AEE), uma biblioteca, um almoxarifado, uma secretaria, uma sala de administração, uma cozinha, um espaço destinado ao refeitório e nove banheiros equipados com seis pias de mão, sendo um deles adaptado com recursos de acessibilidade. Não dispõe de laboratório de informática, nem de quadra poliesportiva.

Na esfera estadual, a segunda escola que emerge dentro do nosso estudo é a Escola Santa Teresinha (EEST), que está situada na rua Luiz Antônio de Medeiros, n.º 131, bairro Belo Horizonte, um pouco afastado do centro urbano de São João do Sabugi – RN. Oferta a Educação Integral em tempo integral do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 139 alunos, sendo estes

54 discentes dos anos iniciais e 85 dos anos finais; e a modalidade EJA do Ensino Fundamental, com 34 alunos no turno noturno. A Escola dispõe de 11 salas de aulas, 01 sala de jogos, 01 biblioteca, 01 sala multidisciplinar, 01 sala de recursos multifuncionais e 01 sala de informática, além de uma vasta área livre. Para o desenvolvimento dos trabalhos do pessoal técnico-administrativo e pedagógico, a instituição, apresenta 01 sala de direção/coordenação pedagógica, 01 sala para secretaria, 01 sala para coordenação administrativo-financeira, 01 sala para professores, cozinha, almoxarifado, arquivo e 02 despensas. Para as atividades de esporte e lazer, a Escola dispõe de 01 quadra poliesportiva coberta e um pátio interno amplo, o qual é utilizado como refeitório dos alunos e, quando necessário, como espaço para apresentações de atividades culturais e reuniões em que se tem um público maior de espectadores.

Por fim, a terceira escola que abrange este estudo é a Escola Estadual Senador José Bernardo (EESJB), está localizada à avenida Honório Maciel, 354, Centro, São João do Sabugi/RN, oferta o Ensino Médio em tempo integral, com 146 alunos; Ensino Fundamental – anos finais, com Turmas de 8º e 9º anos, com 51 alunos no turno matutino; e a modalidade EJA do Ensino Médio, com 34 alunos no turno noturno. A instituição dispõe de oito salas de aula, além de sala de informática atualizada com 20 computadores em perfeito funcionamento, biblioteca e laboratório de ciências da natureza. O espaço destinado a sala de professores é grande, a instituição dispõe ainda de secretaria, sala administrativa compartilhada pela direção e administração financeira, sala de coordenação pedagógica, cozinha com despensa, espaço para refeitório, banheiros e dois almoxarifados destinados ao armazenamento de materiais pedagógicos e de limpeza. Possui uma quadra poliesportiva sem cobertura e um pátio interno, o qual é utilizado como espaço para apresentações de atividades culturais durante os eventos realizados.

A composição racial do corpo discente constitui um dado relevante para a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais presentes no ambiente escolar (Gráfico 02). A análise das informações referentes à raça/cor, conforme declaradas no Censo Escolar, permite identificar o perfil étnico-racial dos estudantes, evidenciando como as políticas de inclusão e valorização da diversidade têm sido implementadas e de que forma se expressam nas práticas pedagógicas cotidianas.

Gráfico 2 – Dados de Raça/Cor de acordo com o Censo do Escolar/2024, por Escola

Fonte: Gráfico elaborado pela autora baseado no Relatório - Alunos Dados Cadastrais - Censo escolar da educação básica INEP (2024).

Com base no gráfico, os dados referentes à raça/cor dos estudantes que cursam a modalidade de Ensino Fundamental anos finais nas escolas do município de São João do Sabugi/RN demonstram um cenário marcado por diferenças significativas na composição racial. Observa-se que nas três escolas há uma predominância estudantes autodeclarados brancos, seguido por pardos e pretos.

A Escola Municipal Padre Joaquim Félix (EMPJF) possui 201 estudantes, embora o grupo racial branco ainda seja prevalente, nota-se uma presença um pouco mais equilibrada entre os estudantes, sendo autodeclarados brancos 101 estudantes, correspondendo a 50,5% do total. Do restante, 46,8% se identificam como pardos e 2,95% como pretos. Não há registros de estudantes sem autodeclaração quanto à raça ou cor. Na instituição a secretaria escolar, a gestão e a coordenação pedagógica atuam de forma compromissada na conscientização sobre a importância da autodeclaração, para o reconhecimento e a valorização da identidade étnico-racial no ambiente escolar.

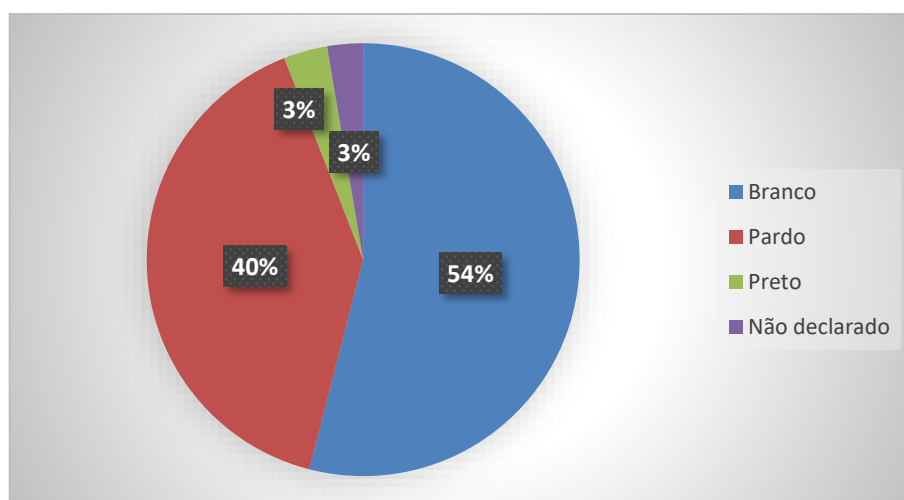
Na esfera estadual, a Escola Estadual Senador José Bernardo (EESJB) apresenta o menor número de estudantes, totalizando 51. Desses, 54% se autodeclararam brancos, 38% pardos, 4% pretos e 4% não realizaram autodeclaração. Já a Escola Estadual Santa Terezinha (EEST) possui uma proporção mais elevada de estudantes brancos em comparação às demais instituições. Localizada em uma área mais afastada do centro da cidade, a escola registra 62%

de estudantes autodeclarados brancos, 26% pardos, 4% pretos e 11% sem autodeclaração. A presença de estudantes que não se autodeclararam em ambas as escolas revela que ainda existe resistência ou desconhecimento quanto à relevância do reconhecimento e da afirmação da identidade racial, o que evidencia a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização e valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Desse modo, percebemos que a relação à categoria “não declarado”, percebe-se que, embora seja minoritária nas três escolas, ainda aparece de forma significativa na EEST. Tal dado pode indicar fragilidades no processo de autodeclaração racial, seja por falta de orientação, ausência de discussão sobre identidade étnico-racial no ambiente escolar, ou ainda pela persistência do racismo estrutural, que leva muitos estudantes a evitarem se identificar por receio ou desconhecimento.

Assim, os dados corroboram que, apesar de existir diversidade racial entre os estudantes das escolas de São João do Sabugi/RN, ainda há desafios no cumprimento de políticas afirmativas, na valorização da identidade negra e parda e no fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural presente no contexto escolar. O entendimento desses números é primordial para embasarmos ações educativas que avancem na direção de uma escola verdadeiramente antirracista. Vejamos a seguir os dados das três escolas (Gráfico 03) em uma conjuntura geral:

Gráfico 3 – Dados de Raça/Cor de acordo com o Censo do Escolar/2024 – Discentes matriculados no Ensino Fundamental – anos finais, em todas as instituições de ensino da cidade de São João do Sabugi – RN



Fonte: Gráfico elaborado pela autora baseado no Relatório - Alunos Dados Cadastrais - Censo escolar da educação básica INEP (2024).

No caso das instituições em estudo, observa-se que a maioria dos estudantes se autodeclara brancos, seguida por uma parcela significativa de pardos, enquanto o número de alunos pretos, é proporcionalmente bem menor. Essa distribuição reflete, em certa medida, a composição racial da população local e evidencia a presença significativa de grupos historicamente marcados pela desigualdade social. A leitura desses dados é fundamental para entendermos como as relações étnico-raciais se configuram no cotidiano escolar e para subsidiar ações que promovam a equidade, o reconhecimento das identidades e o enfrentamento de práticas discriminatórias, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Embora cerca de 43% dos discentes se identifiquem como pretos ou pardos, ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições acompanhadas pela pesquisa nota-se a ausência de referências a ações de práticas da EREER. Segundo Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se por meio de um instrumento que orienta a organização escolar, integrando as dimensões política e pedagógica da instituição educacional. Para o autor, o documento deve ser participativo e coletivo, refletindo os valores e objetivos da comunidade escolar, servindo como instrumento de gestão democrática e de transformação social, e não apenas como um documento formal.

A obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2012), de Eliane Cavalleiro, aborda o modo como o racismo, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de maneira sutil e estrutural no cotidiano da educação infantil. Embora o foco da autora seja a modalidade de ensino infantil, sua narrativa também se enquadra na modalidade do Ensino Fundamental. A autora destaca que a ausência de referências positivas sobre a população negra compromete a construção da autoestima e da identidade das crianças, perpetuando desigualdades e reforçando a ideologia da superioridade branca.

Ao relacionar as reflexões de Cavalleiro (2012) à análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, observa-se que a ausência de referências explícitas à educação étnico-racial constitui uma forma contemporânea desse mesmo “silêncio” descrito pela autora. A ausência de referências explícitas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), demonstra falhas na efetivação das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial. A não inclusão dessa temática no PPP corrobora com práticas históricas de silenciamento das contribuições negras e indígenas no contexto escolar, contrariando os princípios de gestão democrática e de valorização da diversidade cultural. Das três escolas *lôcus* da pesquisa, apenas em uma delas cita, de forma discretamente, os prescritos da Lei 10.639/03, analisemos:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. A história e a cultura afro-brasileira, bem como a dos povos indígenas, presente obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como história da África. A música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Artes, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança (PPP, EESJB, 2022, p. 31).

A partir da promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, tornou-se imprescindível que as escolas incluam em seus Projetos Político-Pedagógicos ações que assegurem a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Gomes (2005) entende a escola como um espaço onde vidas se encontram, histórias se cruzam e identidades se constroem em meio a tensões e possibilidades. É nesse cotidiano, muitas vezes marcado por silêncios e ausências, que o racismo precisa ser enfrentado por práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento do outro e com a justiça social. Em face disso, inserir a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) significa abrir caminhos para que vozes antes marginalizadas possam ser ouvidas e respeitadas, permitindo que o ato de ensinar também seja um gesto de reparação. O Projeto Político-Pedagógico, quando construído com essa consciência, torna-se um manifesto de humanidade, um convite para que a escola se reconheça diversa, acolhedora e disposta a reescrever suas próprias narrativas.

A análise do campo de pesquisa demonstra que as escolas observadas apresentam condições estruturais e pedagógicas distintas, mas compartilham desafios comuns quanto à efetivação da Lei n.º 10.639/2003. A ausência de referências explícitas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nesse documento indica que a temática ainda não foi incorporada de modo sistemático ao planejamento institucional. As limitações materiais, a carência de formação docente específica e a falta de ações permanentes voltadas à valorização da diversidade étnico-racial configuram um contexto de dificuldades para a implementação plena da legislação. Em contrapartida, a presença de iniciativas pontuais, o interesse de alguns educadores e a abertura para o diálogo revelam possibilidades de avanço, especialmente se houver investimento em formação continuada e revisão dos PPPs sob a perspectiva da educação antirracista.

2.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

A compreensão das percepções e práticas dos professores de História do ensino fundamental de São João do Sabugi-RN, no que se refere à implementação da Lei n.º 10.639/2003, exige uma análise que vá além da descrição superficial dos dados. É necessário mergulhar nas vozes dos educadores, nas contradições de seus discursos, nas lacunas entre intenção e ação, e nas condições materiais e simbólicas que moldam seu trabalho cotidiano. Para tanto, este estudo adotou a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), método que permite não apenas organizar os dados em categorias, mas sobretudo produzir inferências críticas sobre os sentidos latentes presentes nas falas dos sujeitos. Em relação a análise dos dados, seguimos também as orientações metodológicas de Bogdan e Biklen (2013), organizamos a condução das entrevistas em quatro etapas principais: construção e revisão do roteiro, estabelecimento de contato formal com os docentes, realização das entrevistas com registro em áudio e, por fim, a transcrição e análise do material produzido.

Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com professores de História que atuam em três instituições públicas do município: Escola Estadual Santa Terezinha, Escola Municipal Padre Joaquim Félix e Escola Estadual Senador José Bernardo. Os participantes, aqui identificados como Professora A (entrevista em 14/11/2024), Professor B (entrevista em 27/11/2024), Professor C (entrevista em 12/12/2024), e Professor D (entrevista em 06/12/2024), apresentam trajetórias formativas e experiências profissionais distintas, o que enriquece a análise ao revelar diferentes modos de percepção da legislação e de construção de práticas pedagógicas.

O processo de tratamento dos dados seguiu as três etapas propostas por Bardin (1977): a pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; a exploração do material, com codificação e categorização temática; e o tratamento dos resultados, com inferências e interpretações à luz do referencial teórico. A seguir, apresentamos uma análise do perfil dos participantes (descrito na tabela 01 do primeiro capítulo) e a síntese das categorias emergentes analisadas.

O grupo de docentes participantes é composto por quatro professores de História, sendo 03 formados em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte e 01 no estado da Paraíba. A Professora A concluiu a graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2019 e possui mestrado em Educação, atuando na rede estadual de ensino desde 2023. O Professor B também é licenciado em História pela UFRN, com conclusão em 2021, e possui especialização em Alfabetização; leciona na rede municipal há

três anos. O Professor C, igualmente egresso da UFRN, concluiu a formação inicial em 2007 e cursou especialização em História do Brasil; atua na rede municipal desde 2013. Já o Professor D graduou-se em História pela UNIFIP em 2002 e possui especialização em História do Brasil, integrando a rede estadual de ensino desde 2009.

A análise do perfil coletivo dos docentes revela um grupo formado majoritariamente por profissionais com formação na área de História e com diferentes trajetórias de inserção nas redes públicas de ensino. Todos possuem formação inicial em História, sendo três egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e um da UNIFIP, o que evidencia a predominância de formação em instituições de ensino superior reconhecidas pela qualidade acadêmica.

Em relação à formação continuada, observa-se que todos os professores possuem algum tipo de pós-graduação, o que demonstra o compromisso com o aprimoramento profissional. Um dos docentes concluiu o mestrado em Educação, enquanto os demais possuem especialização, sobretudo em áreas diretamente relacionadas à prática docente, como História do Brasil e Alfabetização, sendo uma característica que aponta para uma valorização da formação pedagógica e da ampliação dos saberes específicos da área de atuação.

Quanto ao tempo de atuação, há certa heterogeneidade, há professores com início recente na carreira e outros com mais de uma década de experiência. Observa-se que a diversidade temporal contribui para um ambiente de trocas intergeracionais e de compartilhamento de práticas entre docentes com diferentes níveis de vivência escolar.

No que se refere à rede de ensino, dois docentes atuam na rede estadual e dois na municipal, o que garante uma representatividade equilibrada entre os dois níveis de gestão pública. Essa característica permite entender como as políticas educacionais, são colocadas em prática em diferentes ambientes institucionais.

Em síntese, a caracterização do perfil dos docentes participantes mostra a constituição de um grupo com formação inicial na área de História e com investimento contínuo na qualificação profissional. A presença de diferentes percursos formativos e tempos de experiência docente revela um coletivo heterogêneo, cuja diversidade contribui para a ampliação dos repertórios pedagógicos e para a circulação de saberes construídos na prática. A atuação equilibrada entre redes municipais e estadual possibilita uma compreensão mais abrangente dos contextos institucionais e das formas de implementação das políticas educacionais, fortalecendo a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da pesquisa.

2.2.1 Síntese das categorias: tensões e contradições

A partir da exploração sistemática do material empírico, emergiram seis categorias temáticas centrais, apresentadas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Categorias Temáticas

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro	Frequência
1. Formação Docente	1.1 Presença/ausência de disciplinas sobre África na graduação 1.2 Formação continuada específica	- Disciplina cursada (3) - Disciplina não cursada (1) - Formação continuada específica (0)	Alta
2. Conhecimento e Apropriação da Lei 10.639/2003	2.1 Formas de conhecimento da lei 2.2 Conhecimento das Diretrizes Curriculares (DCNERER)	- Conhecimento na graduação (2) - Conhecimento na prática (1) - Conhecimento por redes sociais (1) - Desconhecimento das DCNERER (2)	Alta
3. Práticas Pedagógicas Desenvolvidas	3.1 Abordagens metodológicas 3.2 Materiais e recursos utilizados 3.3 Frequência e integração curricular	- Abordagem interseccional (1) - Recursos lúdicos (1) - Vídeos e literatura (4) - Concentração em novembro (4)	Muito Alta
4. Materiais Didáticos e Recursos	4.1 Livro didático 4.2 Materiais complementares 4.3 Produção própria	- Insuficiência do livro didático (4) - Uso de vídeos (4) - Literatura afro-brasileira (2) - Produção de materiais próprios (3)	Muito Alta
5. Desafios e Obstáculos	5.1 Estruturais/materiais 5.2 Formação docente 5.3 Resistências e desconfortos 5.4 Concentração temporal	- Falta de materiais (4) - Ausência de formação continuada (4) - Resistência discente (2) - Insegurança de colegas (1) - Eurocentrismo curricular (3)	Muito Alta
6. Facilitadores e Potencialidades	6.1 Apoio institucional 6.2 Interesse e engajamento 6.3 Consciência da importância	- Eventos escolares (4) - Semana pedagógica (1) - Consciência da relevância (4)	Média

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A análise categorial trata de tensões estruturantes que perpassam as percepções e práticas docentes, como: Tensão 1 – Formação versus Prática: Enquanto os professores formados após 2003 tiveram acesso a disciplinas específicas, aqueles formados anteriormente relatam lacunas formativas. Contudo, a ausência de formação continuada afeta todos,

independentemente da formação inicial. Tensão 2 – Conhecimento da lei versus Implementação efetiva: Todos conhecem a Lei 10.639/2003, mas a implementação é fragmentada e dependente de iniciativas individuais, não de políticas institucionais sistemáticas. Tensão 3 – Intenção versus Condições materiais: Há vontade e compromisso docente, mas a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência do eurocentrismo curricular limitam as práticas. Tensão 4 – Concentração temporal versus Transversalidade: O trabalho concentrado em novembro contradiz a proposta de educação antirracista permanente e transversal. Tensão 5 – Interdisciplinaridade desejada versus Isolamento da História: A temática fica restrita à disciplina de História, com pouca articulação com outros componentes curriculares.

A seguir, apresentamos a análise interpretativa de cada categoria, articulando as vozes dos professores com o referencial teórico que fundamenta a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

2.2.2 Categoria 1: Formação Docente – entre a presença insuficiente e a ausência estruturante

A formação inicial dos professores emerge como um dos elementos mais determinantes para a implementação da Lei 10.639/2003. A análise das entrevistas demonstra uma cisão geracional, os docentes formados após a promulgação da lei tiveram acesso, ainda que limitado, a disciplinas específicas sobre história e cultura africana e afro-brasileira; aqueles formados anteriormente não tiveram essa oportunidade, o que deixou marcas profundas em suas trajetórias acadêmicas.

O Professor C, formado em 2007, quatro anos após a promulgação da lei, relata com pesar a ausência dessa formação:

Não, inclusive a gente até tinha solicitado porque tava iniciando essas disciplinas, mas a gente não foi contemplado. [...] Fica uma lacuna aberta porque não tinha tanta literatura, vamos ensinar a história da África pra gente como tem hoje em dia com essas políticas voltadas pra a questão africana.

A sua fala demonstra a ausência da disciplina, mas também a consciência da lacuna que ela deixou. O uso da expressão “lacuna aberta” é significativo, indica uma limitação formativa que permanece, uma incompletude que o professor carrega em sua prática. De acordo com Rocha e Silva (2013, p. 78),

A efetivação da Lei 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, pois, como é sabido, ainda há desconhecimento deste marco regulatório por parte de gestores públicos e profissionais da educação, que propugna a revisão do

currículo escolar referente à referida lei. Além disso, a sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas públicas universalistas e à necessidade para se avançar com as específicas, considerando a politização das diferenças, como uma importante contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados.

Em sintonia com Rocha e Silva (2013), percebe-se que a efetivação da lei não esbarra apenas na falta de políticas, mas na resistência de uma estrutura educacional que teme a politização das diferenças e a revisão crítica de seus próprios alicerces. O depoimento do Professor C denuncia a omissão das instituições formadoras diante da Lei 10.639/03 e expõe o fracasso de um modelo educacional que, mesmo após sua promulgação, manteve-se preso a uma lógica eurocêntrica e excludente. Ao mencionar uma “lacuna aberta”, o professor demonstra o sentimento de ter sido preparado em um sistema que silencia os saberes e as experiências negras, negando-lhes legitimidade no campo do conhecimento. Mas sabemos que tal ausência não é apenas um descuido, mas uma escolha política que mantém as epistemologias afro-brasileiras à margem e dificulta a construção de uma formação docente, de fato, comprometida com a diversidade das relações étnico-raciais. Desse modo, a fala do Professor C não se resume a uma queixa individual; ela expõe o silêncio das instituições formadoras diante do impasse na efetivação da lei. Ainda assim, é preciso reconhecer que, mesmo inserido em um cenário de limitações formativas, o professor também dispõe de certa autonomia para buscar caminhos que atenuem essas lacunas, por meio de cursos, leituras, palestras, formações complementares e outras experiências educativas que podem contribuir para a ampliação de seu repertório teórico e prático. Então, o problema não está só nas instituições, mas faz parte de uma rede maior de responsabilidades que todos compartilham.

Em contraste, os professores formados em épocas mais recentemente tiveram experiências distintas. A Professora A, formada em 2019, cursou a disciplina “História da África dos Afro-brasileiros” e avalia:

Foi importante porque assim eu consegui na época da graduação compreender um pouco como é que funciona a herança é cultural [...] no Brasil a importância de estudar a cultura negra e como ela se organiza [...] no sentido e significado da cultura brasileira como todo né pra o curso da história pra minha formação que foi engrandecedor.

Percebemos que a professora não apenas teve acesso à referida disciplina durante sua formação inicial, como também deu continuidade aos estudos em nível de mestrado, dedicando-se à tríade “classe, raça e gênero”. Essa trajetória formativa direciona uma abordagem de ensino que questiona e reflete sobre o que é ensinado e politicamente situada. Tal percurso evidencia uma diferença em relação à experiência do Professor C, que não teve acesso às mesmas

oportunidades formativas, o que contribui para compreendermos como trajetórias acadêmicas desiguais impactam diretamente as formas de leitura, abordagem e enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar. Oliveira e Candau (2010) argumentam que, as discussões em torno da Lei 10.639/03 exprimem conexões com o debate sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, apontando caminhos para a formulação de novos referenciais teóricos que permitam reconhecer a diferença colonial no contexto brasileiro e impulsionar uma perspectiva de interculturalidade articulada a uma pedagogia decolonial.

Nesse sentido, chegamos a um ponto de partida: a trajetória da Professora A traduz um deslocamento sutil e, ao mesmo tempo, potente. Ao atravessar a disciplina de História da África e dos Afro-brasileiros, ela rompe, ainda que parcialmente, com a lógica formativa que naturaliza a ausência negra no pensamento educacional. Sua fala celebra tudo o que foi aprendido, e traz consigo uma reflexão profunda sobre a importância das raízes africanas na formação da história, cultura, sociedade e identidade do Brasil. A professora reconhece que esse legado não deve ser visto como algo secundário ou apenas um complemento, deve ser visto como uma parte essencial e fundamental da história.

Há, em seu percurso, uma espécie de reconfiguração do olhar, uma docência que começa a enxergar o Brasil por outras lentes, mas que ainda caminha dentro de muros institucionais que resistem a se abrir. Desse modo, sua experiência é um sinal de avanço; é também prova de que o sistema educacional muda lentamente, entre brechas e silêncios, onde cada gesto de consciência ainda soa como ato de resistência.

O Professor B, formado em 2021, também cursou a disciplina e reconhece a relevância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira como eixo primordial para repensar a prática docente.

Foi muito importante ver a introdução do ensino de África na sala de aula a me apropriar dessa cultura que muitas vezes é apagada no decorrer da história que nós vemos apenas uma história contada por até um pouco tempo atrás agora vem mudando né, mas essa história era contada apenas pela visão europeia.

O uso do termo “apropriar” é esclarecedor, no qual indica um processo ativo de tomada de posse de um conhecimento que, historicamente, foi negado, silenciado ou marginalizado. Ao mesmo tempo, a fala do Professor B denuncia a persistência do eurocentrismo na historiografia, tema central da crítica pós-colonial e decolonial. Para Melo e Ribeiro (2019, p. 1786)

O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as

desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento. O grau de superioridade europeu se justifica com relação aos graus de humanidade atribuídos às diferentes identidades. Em geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo estará de representar o ideal de humanidade.

A análise de Melo e Ribeiro (2019) desnuda o modo como o pensamento eurocêntrico se infiltra na educação ao produzir uma leitura de mundo que naturaliza desigualdades e legitima hierarquias raciais como se fossem diferenças de capacidade ou mérito. A escola, ao escolher currículos e referências que privilegiam a experiência europeia como padrão de civilização, torna-se um agente de reprodução dessa lógica, ensinando a ver o branco como a medida da humanidade e o resto como atraso. Questionar essa estrutura implica entender que o conhecimento não é neutro. O papel do professor nesse processo é essencial.

Chegamos à concretude que a fala do Professor B, expressa um gesto de ruptura com o olhar colonial que ainda domina a educação, ao reconhecer a necessidade de se apropriar de saberes historicamente subalternizados. Sua postura indica uma compreensão sensível do papel da escola como um espaço de luta antirracista, que precisa ir além da omissão diante do racismo e reconhecer a importância de valorizar as identidades negras.

Em face disso, sua experiência aponta para uma docência que busca reconstruir o conhecimento a partir de novas referências, rompendo com a lógica eurocêntrica ainda enraizada na formação escolar.

O Professor D, formado em 2002, teve uma experiência peculiar, cursou a disciplina “cultura brasileira” como “cadeira paralela”, ou seja, uma disciplina adicional e paga, fora do currículo obrigatório. Ele avalia:

Na época eu fiz o curso era tratada assim como singular mas hoje tem uma relevância muito importante, a gente trabalha a construção de uma identidade a partir das três raças: branco, índio e negro, isso é extremamente importante pra sociedade, mas sem negligenciar o mito da democracia racial.

Deve-se perceber a mudança de status da temática, de “singular” (excepcional, isolada) a “extremamente importante”. Contudo, o fato de ter sido uma disciplina paga e opcional evidencia a marginalidade que a questão racial ainda ocupava nos currículos de formação docente no início dos anos 2000.

Passadas duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639/03, torna-se possível vislumbrar, com maior nitidez, a relevância da formação docente para que práticas educativas alinhadas às demandas sociais contemporâneas possam, de fato, se consolidar. É durante a formação inicial que se estabelecem as primeiras bases teóricas, metodológicas e políticas que orientarão a atuação do futuro professor, configurando o início de um repertório profissional

que poderá fortalecer e fomentar a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

A formação continuada, por sua vez, é uma dificuldade em todas as trajetórias. Nenhum dos professores participou de cursos específicos sobre a Lei n.º 10.639/2003 oferecidos pelas redes de ensino. O Professor B menciona um curso recente do governo sobre questões étnico-raciais, mas ainda em andamento. Essa ausência de formação continuada sistemática é grave, pois, como aponta Gomes (2011), a implementação da lei exige não apenas conhecimento histórico, mas também uma formação política e pedagógica que permita ao professor lidar com as resistências, os silenciamentos e os conflitos que emergem no cotidiano escolar.

Portanto, a formação docente, configura-se como um terreno de disputas. De um lado, há avanços, a presença de disciplinas específicas nos currículos de graduação, ainda que tardia e desigual. De outro, há lacunas estruturais, a ausência de formação continuada, a falta de aprofundamento teórico e a persistência de uma formação eurocêntrica que trata a história africana como um “adendo” ao currículo principal.

2.2.3 Categoria 2: Conhecimento e apropriação da Lei n.º 10.639/2003 – entre o saber e o fazer

Todos os professores entrevistados afirmam conhecer a Lei 10.639/2003, mas as formas de acesso a esse conhecimento e os níveis de apropriação variam significativamente. A Professora A conheceu a lei na graduação e a estudou “mais a fundo”, o que se representa em uma articulação de seus fundamentos e implicações. O Professor B também teve contato com a lei na universidade, um pouco difusa, “acompanhando” discussões. O Professor C relata que o conhecimento veio “da própria sala de aula”, ou seja, da demanda prática do ensino, e não de uma formação específica. Já o Professor D tomou conhecimento “pelas redes sociais” e, posteriormente, de “emendas” e orientações institucionais. Analisemos as falas:

Eu conheci na graduação e tomei conhecimento e estudei ela mais a fundo ainda na graduação, especificamente não fiz nenhum curso direcionado a essa lei, ela tava pulverizada nas disciplinas, o esforço de fazer a adoção que eu fiz certo, mas no caso de formação continuada específico para professores depois de já está na rede estadual, não (Professora A).

Conheço, eu já venho acompanhando... Nas aulas, não existe ainda muita valorização, não que não exista valorização, mas é algo mais ou menos. Isso vem acontecendo há uns vinte anos, por causa de algumas leituras que tive desde a universidade. Tive acesso a algumas discussões em sala de aula sobre a importância da Lei 10.639/2003, mas, na prática pedagógica, ela ainda é pouco utilizada. Apesar de ser uma lei importante, ainda não é muito trabalhada nas salas de aula (Professor B).

Eu tenho conhecido, sim, e a própria sala de aula faz a gente ter esse conhecimento. Porque é a lei que, digamos assim, facilita esse entendimento dessas questões, né? E também, com outras práticas, a gente vai aprendendo no dia a dia da sala de aula, tomando conhecimento e compreendendo melhor a importância disso tudo (Professor C).

Conheci pelas redes sociais, aí subsequentemente é a gente foi informado de emendas dessa questão da obrigatoriedade do trabalho da inserção da cultura na história afro e afrobrasileira né no ensino tanto fundamental, como médio, uma obrigatoriedade e a partir daí a gente começou a trabalhar essa questão da inserção dessa cultura da África no ensino (Professor D).

Essas diferentes vias de acesso expõe a fragilidade da institucionalização da lei. Os entrevistados reconhecem que o próprio cotidiano da sala de aula tem contribuído para o seu crescimento profissional e para a ampliação de seus conhecimentos sobre as temáticas étnico-raciais. Destacam que a Lei n.º 10.639/2003 atua como um instrumento que favorece o discernimento dessas questões, ainda que, muitas vezes, essa aprendizagem ocorra de forma prática e gradual, por meio das experiências vividas, bem como se a formação inicial e continuada cumprisse seu papel, todos os professores teriam tido acesso sistemático e aprofundado à legislação e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). No entanto, o que se observa é uma apropriação fragmentada, dependente da iniciativa individual e das circunstâncias.

Quando questionados sobre o uso das DCNERER em seus planejamentos, as respostas são reveladoras. A Professora A afirma que as utiliza, especialmente na Semana da Consciência Negra, e busca “tensionar” outras disciplinas para que também o façam. O Professor B não se lembra de tê-las utilizado. O Professor C afirma que já utilizou e que a escola vem desenvolvendo um trabalho mais sistemático. O Professor D desconhece as diretrizes, afirmando que “não teve formação sobre” elas.

Segundo Domingues (2025, p. 13)

A Lei 10.639 ainda gera controvérsia. Como o assunto é espinhoso, envolvendo questões centrais na construção da nacionalidade e identidade brasileiras no que concerne às formas como as heranças africanas e escravistas deixaram suas marcas (e inscrições), essas dificuldades são compreensíveis.

A leitura de Domingues (2025) expõe que o debate em torno da Lei 10.639 ultrapassa o campo da educação e desnuda o incômodo que o país ainda sente ao encarar suas próprias feridas coloniais. A escola, muitas vezes, disfarça o racismo estrutural sob projetos pedagógicos bem-intencionados, mas que não rompem com a lógica eurocêntrica do saber. O problema não está apenas na falta de aplicação da lei, mas sim na recusa em descolonizar o pensamento e admitir que a história brasileira foi escrita a partir da exclusão. Tornar a lei um gesto pedagógico vivo exige coragem política e sensibilidade epistêmica, é confrontar o conforto da neutralidade

e aceitar que ensinar também é um ato de insurgência.

Aqui, o nosso foco recai na relação ao desconhecimento das diretrizes por parte dos professores, é a nossa grande preocupação. As DCNERER, publicadas em 2004, é o documento orientador para a implementação da Lei 10.639/2003. Essa base legal não apenas indica conteúdos, propõem uma mudança epistemológica e pedagógica, fundamentada no reconhecimento da diversidade étnico-racial como constitutiva da nação brasileira. Como afirma o documento:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 10).

O desconhecimento ou a apropriação superficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) compromete a efetividade da Lei 10.639/2003, limitando sua aplicação a iniciativas pontuais e desarticuladas, distantes de uma transformação curricular efetiva. Elaboradas sob a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), as diretrizes marcaram um ponto de inflexão na educação brasileira ao reafirmarem o ensino das relações étnico-raciais como compromisso ético e político com a igualdade e a justiça social. Mais que um documento normativo, constituem um chamado à revisão crítica das práticas pedagógicas e à superação das estruturas que sustentam o racismo no cotidiano escolar.

Petronilha Silva (2005) entende a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um processo de reconstrução de consciências capaz de romper com preconceitos naturalizados e de afirmar a diversidade como dimensão fundante da experiência humana. As DCNERER propõem, assim, uma sensibilidade pedagógica que valoriza os saberes e as histórias afro-brasileiras e africanas, reposicionando-as no centro da formação educativa.

Inspirando-se em Roger Chartier (1988), é possível compreender que a apropriação da Lei n.º 10.639/2003 pelos docentes é plural e situada, atravessada por contextos, trajetórias e afetos. Chartier (1998) entende a apropriação como o movimento em que os sujeitos reinterpretam prescrições à luz de suas experiências e das condições socioculturais que moldam suas práticas. Desse modo, as diretrizes oferecem um horizonte de referência, mas sua força se realiza no chão da escola, onde se transformam em experiências concretas de ensino e aprendizagem.

Portanto, cada professor, ao recriar a lei em sua prática, exerce um gesto de autoria e resistência. Nessa perspectiva, o ensino de História deixa de ser mera transmissão de conteúdos

para se tornar espaço de reinvenção narrativa, em que memórias e identidades se articulam na construção de uma escola comprometida com a emancipação e a pluralidade.

Desse modo, ao recriar a lei em sua prática pedagógica, cada professor realiza um gesto que conjuga autoridade e originalidade. Sob essa ótica, o ensino de História ultrapassa a lógica da simples transmissão de conteúdos e se configura como um espaço de reinvenção das narrativas, no qual memórias e identidades se entrelaçam na construção de uma escola comprometida com a emancipação dos sujeitos e com o reconhecimento da pluralidade.

2.2.4 Categoria 3: Práticas pedagógicas – entre a criatividade e a precariedade

Apesar das lacunas formativas e das condições adversas, os professores desenvolvem práticas pedagógicas que merecem reconhecimento. Ao longo das entrevistas, contatou-se um esforço genuíno de incorporar a temática étnico-racial ao ensino de História, ainda que de forma desigual e, muitas vezes, solitária. A Professora A adota uma abordagem interseccional, trabalhando constantemente com a tríade “classe, raça e gênero”. Ela afirma:

Eu trabalho história sempre pelo viés de classe, raça e gênero e trago sempre uma discussão que desnaturaliza, um pouco as histórias oficiais. Que o livro muitas vezes traz a história eurocêntrica, a própria historiografia exalta algumas vezes o eurocentrismo, enquanto é parcialmente e despolitizada né muitas vezes a história tem isso durante muito tempo a história foi escrita tentando construir um pensamento político, sobre inclusive o silêncio que o livro traz, ver lugares que invisibilizavam muitas relações. (Professora A)

A fala, apesar de fragmentada pela oralidade, é densa em significados. A Professora A não apenas “inclui” conteúdos sobre a história africana, mas busca “desnaturalizar” as narrativas predominantes brancas, expor os apagamentos e politizar o ensino. Ela utiliza literatura de autores negros, como Conceição Evaristo, e materiais artísticos, como bonecos de pano e mamulengos, para trabalhar representações e identidades. Além disso, intervém imediatamente em situações de racismo cotidiano, vejamos:

No cotidiano escolar são muitas cenas de racismo cotidiano e aí as cenas de racismo cotidiano elas são praticadas dentro de todas as salas de aula com brincadeiras com piadas às vezes com provocações dos estudantes uns com os outros e eu acredito mesmo que a gente tem que intervir imediatamente, claro que não todos mas alguns estudantes que não gostam tanto da discussão racial que a disfarçam seu racismo. (Professora A)

A posição da Professora A demonstra uma dedicação sincera e preocupada em combater o racismo, e ilustra os problemas causados por uma abordagem que se concentra unicamente na ação imediata. Ao afirmar que “é preciso intervir”, ela reconhece a urgência das situações

de violência simbólica presentes nas relações entre estudantes, seu discurso ainda opera no campo da reação e da transformação. Essa postura, embora necessária, corre o risco de perpetuar o ciclo do improvisado pedagógico diante do racismo, caso não haja uma ação coletiva na instituição. Para Barreto e Cordeiro (2019, p. 08):

É preciso voltar a falar que precisamos estar atentos para essas situações no contexto escolar, não as silenciar, se recusar a enxergar tais fatos acontecendo cotidianamente. Quando adotamos essa posição estamos contribuindo para a manutenção de uma sociedade racista e discriminatória que nega o direito de uma construção identitária das crianças negras ainda em sua primeira infância, criando nelas um sentimento de recusa em relação a sua cor/raça. Precisamos encerrar essa realidade de outra maneira, desconstruindo o que está posto, a escola precisa ser lugar de encontro com as culturas, com seus iguais, lugar de aceitação e de oportunidades de uma formação de autoimagem positiva.

Os autores desmascaram a falsa neutralidade da escola e expõem sua cumplicidade com o racismo que se disfarça de rotina pedagógica. Ao exigir um novo posicionamento, os estudiosos não pedem apenas sensibilidade, visam coragem para desestabilizar o que foi naturalizado, o apagamento da negritude como parte legítima do conhecimento.

Portanto, a postura da Professora A, em diálogo com as reflexões de Barreto e Cordeiro (2019), comprovam que enfrentar o racismo na escola vai muito além de incluir novos conteúdos. Exige mudanças nas práticas e relações que dão sentido ao ensinar. Sua atuação, guiada por uma pedagogia interseccional e afetiva, rompe com a ilusão da neutralidade e coloca a experiência negra no centro da narrativa histórica. Ao agir diante das violências cotidianas e propor sentindo as diferenças, ela afirma a docência como um ato político. Assim, o exercício de ensinar se torna um gesto insurgente, questiona o cânone, reescreve memórias e reconhece a presença negra não como acréscimo ao currículo, mas por meio de uma base indispensável para uma educação libertadora. Tal postura ativa e politizada reflete uma reflexão profunda do papel da escola na luta antirracista. Como afirma Cavalleiro (2012), o silêncio diante do racismo é uma forma de cumplicidade. A intervenção imediata, portanto, é um ato pedagógico, reparador e político.

O Professor B, por sua vez, utiliza recursos lúdicos e visuais. Ele criou um “bingo didático histórico que trabalha mulheres negras”, incluindo figuras como Dandara e Teresa Benguela. Também trabalha com biografias de homens e mulheres negros, pedindo aos alunos que produzam folhetos. Ele explica:

Eu levo as biografias e peço para eles produzirem folhetos sobre esses homens e mulheres com imagens na descrição da importância deles pra história, pra eles terem esse contato com a história afro. (Professor B)

A estratégia de produção de folhetos é interessante, pois coloca os alunos como

produtores de conhecimento, e não apenas receptores. Ao pesquisar, escrever e ilustrar, os estudantes se apropriam da história de forma ativa. Vejamos na Figura 2:

Figura 2 – Exemplos de folhetos produzidos por estudantes da EMPJF, sob orientação do Professor B



Fonte: acervo pessoal Professor B – foto retirada pela autora (2024).

A proposta do professor B, ao trabalhar com biografias de homens e mulheres negros, não se reduz à divulgação de nomes ou feitos. Ao convidar os alunos a produzir folhetos, ele desloca o eixo do ensino tradicional, transformando o conteúdo em experiência. Os estudantes deixam de ser espectadores da história e passam a reconstruí-la com suas próprias mãos, imagens e palavras. Nessa prática, o conhecimento ganha corpo e sentido, pois, o gesto de escrever, desenhar e narrar torna-se também um ato político, de reconhecimento e de reescrita do passado. Assim, a sala de aula se converte em espaço de reelaboração de conteúdos, onde a história afro-brasileira deixa de ocupar o rodapé dos livros para ocupar o centro da prática educativa.

O professor C comenta que costuma usar vídeos complementares em suas aulas e sustenta a ideia de que “trabalhar a história hoje em dia sem abordar isso [...] não é trabalhar a história de forma completa”. Esse discurso mostra uma visão crítica sobre a importância de discutir questões étnico-raciais no ensino da História, reconhecendo que o estudo do passado brasileiro fica incompleto se desconsiderar as contribuições e experiências dos povos africanos e afro-brasileiros. Essa postura demonstra uma ampliação da consciência histórica. Segundo Rüsen (2010), podemos entender essa atitude do professor como uma expressão de uma consciência histórica em processo de crescimento, na qual ele passa a atribuir novos

significados à história, adotando uma leitura mais plural e inclusiva do nosso passado.

O Professor D utiliza cordéis, literatura e materiais sobre culinária e cultura, pesquisando na biblioteca escolar. Ele afirma: “Eu utilizo, é cordéis é literatura livros que trata da culinária da construção da cultura da identidade especificamente esses materiais”. O uso de cordéis é uma prática interessante, pois articula a história africana com a cultura popular nordestina, criando pontes entre o global e o local. Com base nas considerações de Maria da Conceição Almeida (2006), o cordel é um recurso interdisciplinar que articula oralidade, escrita, arte e história, favorecendo uma aprendizagem significativa. Ao trazer para a sala de aula os versos, as imagens e as narrativas do povo, o docente oferece aos alunos não apenas um conteúdo literário, mas uma experiência estética e identitária que amplia a compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam.

Contudo, todas essas práticas esbarram em uma limitação estrutural: a concentração das atividades no mês de novembro, em torno do Dia da Consciência Negra. Todos os professores mencionam eventos nesse período, reconhecendo que, no restante do ano, o trabalho é menos sistemático. O Professor B é especialmente crítico:

O que existe é o que nós já conhecemos o 20 de novembro que é aquela semana se for muito uma semana completa né, se não tirar apenas um dia da semana pra trabalhar o tema do racismo. Mas o pior ocorre na escola, nas outras disciplinas, é mais nesse dia mesmo, como já eu observei, que parece que o racismo não existe durante o resto do ano. (Professor B)

A crítica mostra a contradição entre a proposição legislativa, que prevê a incorporação da temática de forma transversal ao currículo, e a implementação prática na escola, na qual essa abordagem permanece restrita a um evento isolado. Nesse ideal, essa “pedagogia de eventos”, como define Silva (2011), arrisca-se a folclorizar a cultura afro-brasileira, tratando-a como exótica e excepcional, em vez de reconhecê-la como constitutiva da identidade nacional. Segundo a autora, essa prática se manifesta quando a temática afro-brasileira é abordada de maneira pontual, geralmente em datas comemorativas, sem continuidade nem integração ao currículo. O professor D ressalta

Acontecem alguns eventos, sim. Eu sempre participo, mas são eventos pontuais em que a cultura afro é inserida nas atividades. Não há um evento voltado exclusivamente para a história africana ou afro-brasileira, entende? Esses momentos acontecem mais na Semana da Consciência Negra, em novembro. É nessa época que a gente percebe uma movimentação diferente na escola. (Professor D)

Ao relatar sua experiência, o professor deixa transparecer que as atividades relacionadas à história e cultura afro-brasileira ainda acontecem de maneira esporádica, e de forma sistemática durante o mês de novembro, quando se celebra a Semana da Consciência Negra.

Segundo Nilma Lino Gomes (2013), a efetivação dessa lei exige um compromisso contínuo das instituições educativas em problematizar o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial, rompendo com práticas que reduzem a temática a eventos comemorativos.

Tal abordagem mantém a história e a cultura negra em posição marginal dentro da escola, reduzindo-as a conteúdos ocasionais e fragmentados. Dessa forma, essa limitação enfraquece o potencial formativo do ensino de História e impede que a educação se torne espaço real de enfrentamento ao racismo. Superar esse paradigma implica assumir uma prática pedagógica que não apenas inclua a temática afro-brasileira, mas a reconheça como eixo constitutivo da experiência histórica do país. Sob tal ponto de vista a presença negra deixa de ocupar um lugar decorativo ou secundário no currículo e passa a constituir o próprio fundamento. Admitir essa centralidade significa reabrir as feridas da memória, restituir protagonismos negados e fazer emergir saberes que, por séculos, foram silenciados

2.2.5 Categoria 4: Materiais didáticos e recursos – a escassez como norma

Os professores de História relatam dificuldades em acessar livros, documentários e imagens que representem, de forma abrangente e qualificada, a diversidade dos povos africanos e suas contribuições para a formação do Brasil. No entanto, tal percepção não está necessariamente vinculada à inexistência desses materiais, uma vez que há, atualmente, uma produção vasta e significativa sobre a temática, em diferentes suportes e linguagens.

O que se evidencia, nesse contexto, é muito mais uma dificuldade em localizar, selecionar, sistematizar e integrar esses conteúdos ao planejamento pedagógico, seja pela falta de orientação institucional, seja pela ausência de formação continuada específica, seja ainda pelos limites impostos pelas condições concretas do trabalho docente. Diante disso, essa lacuna, quando não enfrentada, compromete a prática pedagógica e, não raras vezes, resulta na utilização de materiais pouco adequados ou na reprodução de perspectivas eurocêntricas, que sustentam visões distorcidas e reducionistas acerca da diversidade cultural.

Entre os docentes, a insuficiência de materiais didáticos específicos e de qualidade constitui uma queixa recorrente, evidenciando a fragilidade das condições ofertadas para a implementação efetiva das diretrizes voltadas às relações étnico-raciais. O Professor D é enfático:

Se por exemplo tivesse um livro específico sobre o tema afro seria muito bom. Os livros de história não trazem especificamente esse conteúdo, ele aparece de forma muito limitada resumida, então se tivesse um livro, um manual, uma cartilha que tratasse, que abordasse e daria mais suporte ao professor. (Professor D)

O fragmento da entrevista do Professor D aponta para uma fragilidade estrutural que atravessa o processo de implementação da Lei 10.639/2003, a dificuldade de acessar materiais didáticos consistentes e alinhados às demandas da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao mencionar que os livros de História abordam o tema apenas de forma “limitada e resumida, o docente expõe a insuficiência de recursos pedagógicos capazes de sustentar um trabalho crítico e contínuo sobre a presença negra na formação do Brasil. Portanto, considerando o que foi exposto, percebe-se que pra além de uma brecha editorial existe a continuidade de traços eurocêntricos que ainda orientam parte da produção didática utilizada nas escolas.

Diante disso, a reivindicação por um “livro específico” ou um “manual” que ofereça suporte ao professor demonstra que a responsabilidade pela implementação da legislação muitas vezes recai sobre o empenho individual dos docentes, que precisam compensar, com esforços próprios, a falta de políticas públicas consistentes de formação e produção de materiais. O Professor C lamenta:

A questão de literatura mesmo que a gente não tem uma literatura vasta como tem da Europa por exemplo. O que que mais me traz dificuldade para trabalhar os conteúdos relacionados a essa temática está ligado à falta de literatura. Nós não temos contato com uma produção literária ampla sobre história e cultura afro-brasileira e africana, como ocorre com a vasta literatura disponível sobre a Europa. (Professor D)

As falas dos docentes evidenciam a persistência do eurocentrismo nos materiais didáticos. Embora os livros de História tenham incorporado conteúdos sobre a África e a cultura afro-brasileira, o fazem de forma superficial e marginal. Munanga afirma que “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 15). A história europeia continua sendo o eixo central, enquanto a história africana aparece como um “capítulo à parte”, geralmente associado à escravidão. O professor Petrônio Domingues sustenta que

Outra questão problemática é que existe um relativo hiato nas narrativas acerca da trajetória do afro-brasileiro. Alguns livros didáticos e os professores da rede escolar relatam o que aconteceu com a população negra – como sinônimo de escravizada – até o dia da abolição oficial do regime de cativeiro no Brasil, em 13 de maio de 1888. A partir daí, dão um salto para falar da situação das pessoas negras na atualidade, quando não abordam o período do pós-Abolição superficialmente. (Domingues, 2025, p. 5)

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a estabelecer critérios mais específicos para garantir que os materiais escolares atendam às orientações. Incluindo a história e da cultura afro-brasileira e africana como partes

fundamentais do currículo. A medida tem o objetivo a valorização do protagonismo histórico dos povos negros, reconhecendo seus saberes, tradições e formas de resistência.

Diante dessa escassez, os professores improvisam. Utilizam vídeos da internet, buscam livros na biblioteca escolar, produzem seus próprios materiais. Desse modo, sua criatividade é louvável, mas não deveria ser necessária. A produção de materiais didáticos de qualidade, contextualizados e fundamentados em pesquisas acadêmicas, deveria ser responsabilidade do Estado, e não do professor individual.

2.2.6 Categoria 5: Desafios e obstáculos – o racismo estrutural no cotidiano escolar

Os desafios enfrentados pelos professores são de ordem material, mas também simbólica. A Professora A relata a resistência de alguns alunos:

Você tem alguns estudantes que dizem: ai lá vem ela de novo com essa história, no sentido de que eu sei como eu falo sempre toda a aula eles muitas vezes alguns estudantes, claro que não todos mas alguns estudantes que não gostam tanto da discussão racial que a disfarçam seu racismo. (Professora A)

Essa resistência não é individual, mas estrutural. Ela reflete o desconforto de uma sociedade que, por séculos, se construiu sobre a exploração e a desumanização de pessoas negras e, ao mesmo tempo, negou essa violência através do mito da democracia racial. Como afirma Gusmão (2013, p. 58), a questão racial “não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas, diz respeito a um problema da sociedade brasileira”.

O Professor B também menciona a dificuldade de trabalhar com adolescentes que “nem pensam nem acham que é crime”. Nesse sentido, essa naturalização do racismo é um dos efeitos mais perversos do racismo estrutural: a violência racial é banalizada, tratada como “brincadeira” ou “piada”, e a vítima é responsabilizada por “não saber levar na esportiva”. Além da resistência discente, há a insegurança de colegas de outras disciplinas. A Professora A expõe

Nas outras disciplinas acontecem que os professores às vezes se sentem um pouco inseguros com a questão racial, né, então é uma discussão que geralmente não acontece. Não é feita em outras disciplinas, não usam outras fontes, em outros momentos, as vezes discretamente nos projetos desenvolvidos no mês de novembro. (Professora A)

O fenômeno do silenciamento tensiona a falta de formação e, talvez, o medo de expor as próprias limitações ou preconceitos. Com base nas considerações de Cavalleiro (2006) a existência de dificuldades por parte do corpo docente em tratar dos conflitos étnicos, tendo como uma saída o abafamento das questões. A consequência é o isolamento do professor de

História, que se torna responsável por uma temática que deveria ser transversal. Na perspectiva de Daniela Barreto e Karina Cordeiro (2019, p. 8),

É preciso voltar a falar que precisamos estar atentos para essas situações no contexto escolar, não as silenciar, se recusar a enxergar tais fatos acontecendo cotidianamente. Quando adotamos essa posição estamos contribuindo para a manutenção de uma sociedade racista e discriminatória que nega o direito de uma construção identitária das crianças negras ainda em sua primeira infância, criando nelas um sentimento de recusa em relação a sua cor/raça.

Segundo a conjuntura apresentada pelas autoras e levando em conta as contribuições dos docentes entrevistados, fica claro que o silêncio diante de práticas discriminatórias no ambiente escolar funciona como um mecanismo que mantém e reproduz as desigualdades raciais, as quais estão enraizadas na história do Brasil. Quando a escola negligencia ou minimiza episódios de racismo que acontecem no dia a dia, ela acaba deixando de cumprir seu papel de promover uma formação completa e o desenvolvimento cidadão dos estudantes.

Assim, a análise realizada neste tópico permite afirmar que a postura institucional e docente diante do racismo possui impacto direto na constituição de subjetividades e na garantia do direito à educação em sua dimensão plena. Como direciona as Diretrizes Curriculares para a EREB (2004, p. 13):

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

A percepção dessa realidade é um passo essencial para reconhecer que a promoção de relações étnico-raciais justas e equitativas demanda um esforço constante, intencional e adaptado ao contexto político atual. Dessa forma, a escola pode efetivamente se consolidar como espaço de produção de novas narrativas, capazes de romper com lógicas discriminatórias e de afirmar experiências educativas que valorizem a pluralidade que compõe o tecido social brasileiro.

2.2.7 Categoria 6: Facilitadores e potencialidades – pequenos avanços, grandes esperanças

Apesar de todos os obstáculos, há elementos que facilitam o trabalho. O Professor C menciona que a escola vem desenvolvendo um trabalho sistemático, com discussões na semana

pedagógica e ao longo do ano. A Professora A destaca a importância de “tensionar” outras disciplinas, criando um ambiente de cobrança e responsabilização coletiva. Além disso, todos os professores demonstram consciência da importância da temática e compromisso com a luta antirracista. Essa consciência, ainda que não seja suficiente, é um ponto de partida. Como afirma a Professora A:

Acredito que a história tem esse peso também de reflexão pra um mundo mais justo, democrático, né dentro dessa não democracia racial como se pensou lá em Casa Grande e Senzala, mas é democrático e ah, produtivo e bom se viver pra pessoas com suas diferenças de raça, classe e gênero. (Professora A)

A intervenção da docente revela uma compreensão significativa acerca da função social do ensino de História, particularmente no que concerne ao enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Ao rejeitar a noção de “democracia racial”, construída historicamente como mito fundador que mascara relações de poder e oculta a violência do racismo, o docente aponta para a necessidade de uma abordagem histórica que desestabilize narrativas hegemônicas e problematize a permanência das hierarquias raciais.

O aspecto retratado aproxima-se das críticas formuladas por autores que denunciam a construção ideológica da harmonia racial no Brasil, Munanga (2005) defende que a falta de preparo de docentes e escolas, é “reflexo do nosso mito de democracia racial, que compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos” (Munanga 2005, p. 16). Essa narrativa serviu naturalizar desigualdades e impedir o reconhecimento da população negra como sujeito político. Nesse sentido, o entendimento de que a História pode atuar como instrumento de reflexão crítica reforça o potencial transformador da disciplina, ao problematizar conflitos, disputas e processos de resistência, ela amplia a capacidade dos estudantes de entender as estruturas que moldam a vida social e de se posicionar diante delas.

Dessa forma, a análise das percepções e práticas dos professores de São João do Sabugi-RN desnuda um cenário paradoxal. Por um lado, há avanços, a presença de disciplinas sobre África nos currículos de graduação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, a consciência da importância da temática. Por outro, há limites estruturais: a ausência de formação continuada, a escassez de materiais didáticos, a concentração das atividades em novembro, as resistências no cotidiano escolar.

Os limites apresentados não são acidentais. Eles refletem o racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira e que se reproduz nas instituições, incluindo a escola, que não está fora do racismo, mas dentro dele. E a luta antirracista na educação é, necessariamente, uma

luta contra as estruturas que sustentam a desigualdade racial.

A Lei n.º 10.639/2003 foi uma conquista do movimento negro, fruto de décadas de luta. Como sugere Kabengele Munanga (2003, p. 12), “a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo é uma conquista do movimento negro e de intelectuais comprometidos com a desconstrução do mito da democracia racial”. No entanto, a lei, sozinha, não transforma a realidade. Ela precisa ser acompanhada de políticas de formação docente, de produção de materiais didáticos, de valorização dos professores, de enfrentamento das resistências. Sem essas condições, a lei permanece como letra morta, e a educação antirracista como um horizonte distante.

Os professores de São João do Sabugi-RN, com suas limitações e potencialidades, são agentes dessa luta. Suas práticas, ainda que insuficientes, são sementes de transformação. Cabe ao Estado, à universidade, aos movimentos sociais e à sociedade como um todo criar as condições para que essas sementes germinem e floresçam.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados das observações do espaço escolar e das aulas, analisando de que forma a temática afro-brasileira é abordada ou não no cotidiano escolar, nos materiais didáticos e nas interações entre docentes e discentes.

3 A LEI 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta seção se debruça precisamente sobre a relação entre o prescrito pela Lei n.º 10.639/2003 e a sua efetiva materialização no cotidiano escolar. Campo esse, vasto e complexo, permeado por disputas de narrativas, limitações estruturais e, sobretudo, pela agência dos sujeitos que dão vida ao currículo: os professores.

Para tanto, examinamos as práticas pedagógicas de quatro professores de História da rede pública de São João do Sabugi-RN, a partir de uma amostragem de 40 aulas observadas de forma não participante. Conforme destacam Lüdke e André (2012, p. 28), ao discutirem a observação como método de coleta de dados, trata-se de “uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo o conjunto de técnicas metodológicas, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

O objetivo central é entender como a temática afro-brasileira se aplica nas escolas, nos conteúdos selecionados, nas metodologias empregadas, nos discursos oralizados e nas interações entre docentes e estudantes. Trata-se de ir além de uma verificação do cumprimento da lei, percebendo a incorporação das diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais na práxis docente.

Foram realizadas observações em 40 aulas do componente curricular História ao longo do ano de 2024, entre os meses de abril e novembro. A definição das datas de acompanhamento considerou o planejamento dos docentes e o alinhamento com a BNCC a partir das habilidades e dos objetos de conhecimento previstos para as aulas observadas. Conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Aulas Observadas

Professor/Escola	Datas/ano e turma/duração/turno
PROFESSORA A (EEST)	18.04.2024 - 6º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 09.05.2024 - 6º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 22.05.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 11.07.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 18.07.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 08.08.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 15.08.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 22.08.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 17.10.2024 - 9º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 21.11.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino)
PROFESSOR B (EMPJF)	22.04.2024 - 6º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 29.04.2024 - 6º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 27.05.2024 - 6º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 27.05.2024 - 6º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 08.07.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 15.07.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 12.08.2024 - 7º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 11.11.2024 - 7º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 18.11.2024 - 7º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 25.11.2024 - 7º B (1 aula de 50 minutos / vespertino)
PROFESSOR C (EMPJF)	16.07.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 17.07.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 15.10.2024 - 8º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 29.10.2024 - 8º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 15.10.2024 - 8º C (1 aula de 50 minutos / vespertino) 27.10.2024 - 8º C (1 aula de 50 minutos / vespertino) 05.11.2024 - 9º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 19.11.2024 - 9º A (1 aula de 50 minutos / vespertino) 05.11.2024 - 9º B (1 aula de 50 minutos / vespertino) 19.11.2024 - 9º B (1 aula de 50 minutos / vespertino)
PROFESSOR D (EESJB)	08.08.2024 - 8º A (2 aulas de 50 minutos / matutino) 15.08.2024 - 8º A (2 aulas de 50 minutos / matutino) 22.08.2024 - 8º A (1 aula de 50 minutos / matutino) 05.11.2024 - 9º A (2 aulas de 50 minutos / matutino) 12.11.2024 - 9º A (1 aula de 50 minutos / matutino) 19.11.2024 - 9º A (2 aulas de 50 minutos / matutino)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na Escola Estadual Santa Terezinha, a Professora A totalizou dez aulas acompanhadas, realizadas entre abril e novembro de 2024, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano, todas no turno vespertino e com duração de 50 minutos cada. Na Escola Municipal Padre Joaquim Félix, o Professor B também totalizou dez aulas observadas ao longo de 2024, contemplando turmas de 6º e 7º anos, no período vespertino. O Professor C, também da EMPJF, contou com dez observações distribuídas entre turmas de 8º e 9º anos, realizadas entre julho e novembro, sempre com aulas de 50 minutos no turno da tarde. Por fim, na Escola Estadual Senador José Bernardo, o Professor D somou seis momentos observados, envolvendo turmas de 8º e 9º anos no turno

matutino, suas aulas tiveram durações variáveis, entre uma e duas aulas consecutivas de 50 minutos, contabilizando 10 aulas, realizadas de agosto a novembro de 2024.

3.1 CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EIXOS TEMÁTICOS E FREQUÊNCIAS

A exploração do corpus de 40 aulas observadas permitiu a identificação de seis grandes categorias temáticas que estruturam a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana pelos docentes. A Tabela 4 apresenta estas categorias, sua descrição detalhada e exemplos de unidades de registro que as compõem, ilustrando a base empírica de cada eixo temático, vejamos:

Tabela 4 – Categorias temáticas da abordagem afro-brasileira em sala de aula

Metodologia/Recurso	Professores que Utilizam	Exemplos de Aplicação	Nível de Engajamento dos alunos
Aula Expositiva Dialogada	Todos	Explanação sobre leis abolicionistas, conceitos de imperialismo.	Variável, dependente da capacidade de diálogo do professor.
Uso do Livro Didático	Todos	Leitura compartilhada, resolução de atividades.	Misto. Moderado na leitura compartilhada; baixo em atividades muito extensas.
Recursos Audiovisuais (Vídeos)	Todos	Vídeos do YouTube sobre Egito Antigo, Imperialismo, Apartheid.	Misto. Alto quando o vídeo é curto e seguido de debate; baixo quando é longo e sem mediação.
Metodologias Ativas e Criativas	Todos	Produção de cartazes, máscaras, mapas mentais, pintura de telhas.	Alto. Os alunos demonstram grande interesse e participação.
Rodas de Conversa e Debate	Professora (A), Professor (B)	Discussão sobre racismo estrutural, expressões racistas, Consciência Negra.	Muito alto, com relatos de experiências pessoais.
Uso de Fontes Complementares	Professora (A)	Leitura de trechos de Djamila Ribeiro, dados do IBGE.	Alto, pois conecta o conteúdo a debates contemporâneos.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas observações de aulas realizadas durante o ano letivo de 2024.

A tabela acima apresenta uma síntese das principais metodologias e recursos utilizados pelos professores para abordar temáticas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula,

destacando exemplos de aplicação e níveis de engajamento observados entre os estudantes. A Aula Expositiva Dialogada é praticada por todos os docentes e se caracteriza pela explanação de conteúdos históricos e conceitos, sendo o envolvimento dos alunos condicionado à capacidade dialógica do professor. Segundo Pereira e Torelli (2014, p. 289),

A aula expositiva esteve ligada, via de regra, a um processo de transmissão de informações históricas para os estudantes. Então, é comum supor que ministrar uma aula expositiva tem a ver com informar/comunicar e representar, duas funções comuns a uma linguagem representacional, que informa algo e que representa uma realidade passada, de maneira que o ensino da História por meio da exposição oral torne-se um processo de cristalização do que é o passado, dando a sensação aos estudantes e ao próprio professor de que a História é, em si mesma, um passado facilmente representado e informado pela via da fala do docente.

A nossa análise recai, sobre a limitação de uma prática que, quando centrada apenas na transmissão de informações, acaba por reforçar uma visão estática da História e não favorece a construção de um olhar reflexivo acerca das relações étnico-raciais. Ao tratar as temáticas Africanas e Afro-Brasileiras de forma superficial ou meramente informativa, perde-se a oportunidade de problematizar desigualdades históricas, tensionar narrativas hegemônicas e impulsionar um conhecimento significativo, conectado às experiências e identidades dos próprios estudantes.

Apesar dessa visão, a didática desenvolvida pelos professores ao transformar a exposição oral em um método participativo, promoveu uma cooperação ativa dos estudantes, pois, todos dos docentes observados nesta pesquisa, realizaram aulas expositivas que fugiam da mera apresentação linear de conteúdos, no qual introduziam perguntas provocativas, abrindo espaços para elaboração de interpretações, argumentações e atuação discente no processo investigativo. Corroborando com essa análise, Pereira e Torelli (2014, p. 289) alega que “uma exposição didática é um pequeno movimento de problematização da realidade histórica”.

Outro ponto a ser destacado, é o uso do livro didático. Ele foi utilizado pelos professores na maioria das aulas, especialmente em atividades de leitura compartilhada nas práticas expositivas dialogadas e na execução de atividades escritas. Antônia Souza (2023, p. 40), em sua dissertação de mestrado, destaca que: “O LD é um objeto repleto de significados e de possibilidades. Um instrumento utilizado por professores e alunos da escola pública e privada, sendo uma das principais ferramentas no ensino público atualmente”. Com a Lei 10.639/2003, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a estabelecer critérios específicos para a representação da população negra nos materiais escolares, incorporando a História e a cultura afro-brasileira e africana como dimensões essenciais do currículo. Tal medida busca impulsionar o reconhecimento do protagonismo histórico dos povos negros e valorizar seus

saberes, tradições e formas de resistência frente à lógica do racismo. Como observa Carlos Moore (2007, p. 45), “o racismo é uma construção social de dominação que estrutura o imaginário e as instituições”, o que reforça a necessidade de manusear o livro didático não apenas como instrumento pedagógico, mas como um espaço de produção e contestação de significados.

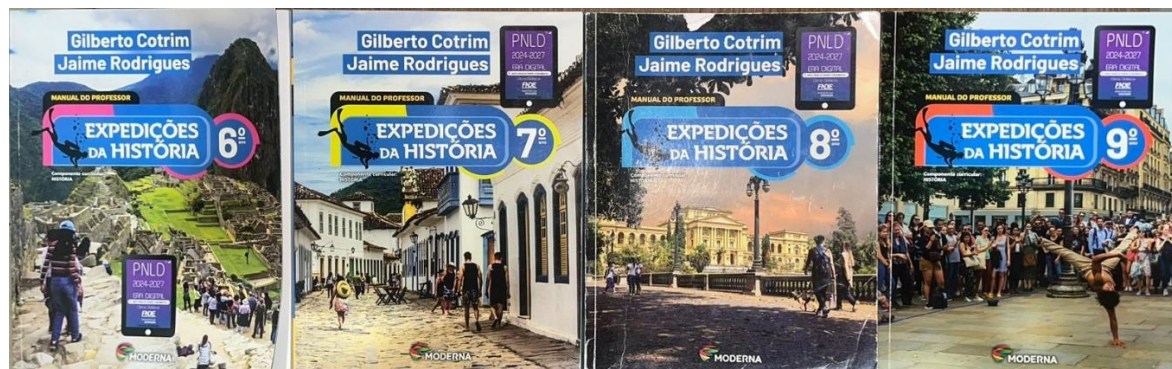
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 25) orienta:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A referência do relatório à correção das distorções e equívocos presentes nas publicações existentes, reconhece implicitamente que as narrativas eurocêntricas têm sido historicamente dominantes na construção da nação brasileira. Todavia, embora a proposta seja um passo importante no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, seu valor não está condicionado apenas à modificação de conteúdo, mas depende de como os materiais podem ser concebidos, escolhidos e apropriados para funcionar na prática escolar cotidiana.

No município de São João do Sabugi-RN, a escolha do livro didático ocorre de forma coletiva e articulada entre os docentes das três escolas das redes municipal e estadual. Inicialmente, cada professor realiza uma análise individual das obras aprovadas e, em seguida, todos se reúnem em momento conjunto para discutir as avaliações realizadas previamente e deliberar, de maneira consensual, sobre as opções que serão indicadas, definindo a primeira e a segunda escolha.

Figura 3 – Capas dos Livros Didáticos do Componente Curricular História, adotados no Ensino Fundamental – Anos Finais



Fonte: Fotografia feita pela autora (2025).

A coleção de livros didáticos adotados pelos professores das escolas observadas é *Expedições da História*, destinada aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, aprovada pelo PNLD 2024–2027 e publicada pela Editora Moderna. Embora a presente pesquisa não tenha como objetivo a análise dos livros didáticos, sua inclusão no debate mostra-se pertinente por representarem o principal material didático utilizado pelos docentes no cotidiano escolar, funcionando como referência estruturante para a organização dos conteúdos, das atividades e das práticas de ensino.

Recursos audiovisuais, como vídeos do YouTube sobre temas como Egito Antigo e Apartheid, são utilizados pelos quatro professores; nessas situações, a participação dos alunos cresce quando o vídeo é curto e seguido de debate, porém, diminui se não houver mediação ativa. Sobre essa pauta, Bittencourt (2008, p. 296) afirma

Os suportes informativos correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos toda a série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.). Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos.

Conquanto parte desses recursos audiovisuais seja produzida com finalidade educativa, os materiais de apoio que os acompanham nem sempre garantem uma aprendizagem crítica efetiva. A potência do recurso não reside em si mesmo, mas na forma como é feito pedagogicamente, muitas vezes sem a mediação cuidadosa e sensível que possibilitaria uma criticidade. Nessa lógica, o recurso tende a operar mais como instrumento de acomodação do que de ruptura. Por conseguinte, mesmo alguns docentes distanciando-se das práticas tradicionais, o uso do vídeo meramente como exposição de conteúdo evidencia a permanência

dessa mesma lógica, ao limitar a participação dos estudantes.

No campo das Metodologias Ativas e Criativas, observa-se elevada participação dos estudantes nas atividades de produção de cartazes, máscaras, mapas mentais e pintura de telhas, sendo percebido grande interesse e envolvimento. Faria e Meneses (2022, p. 158-159) corrobora que,

Metodologias ativas, é quando o processo de ensino permite que o aluno seja personagem principal e o maior responsável pelo seu desenvolvimento e aprendizado. É importante salientar que as metodologias ativas não necessariamente estão relacionadas apenas a trabalhos que envolvam recursos tecnológicos, no entanto, com o apoio dessas ferramentas pode haver uma potencialização nas práticas pedagógicas. É preciso fazer uso desses recursos, possibilitando um ensino mais dinâmico, motivador e que desenvolva uma maior problematização, tornando o estudante um agente direto no processo educacional, aguçando nestes a vontade de contribuir e intervir, de forma ativa e participativa.

Neste estudo, os quatro docentes trabalham as metodologias ativas, incorporando-as em suas práticas educativas, como por exemplo: produção de cartazes, máscaras, mapas mentais, pintura de telhas, seminários temáticos. Por meio dessa visão, a formação pedagógica voltada para uma educação que valorize as relações étnico-raciais se mostra fundamental. Isso porque é importante compreender não só as leis relacionadas ao tema, mas também como aplicá-las de forma abrangente em diversas áreas. Quando incorporamos no currículo a história dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas, usando imagens e exemplos dessas populações e suas capacidades, podemos criar uma abordagem mais diversa, empática e receptiva.

Quando docentes acionam metodologias ativas em diálogo com a educação das relações étnico-raciais, não basta deixar a aula mais animada, o desafio é deslocar o estudante de objeto de políticas inclusivas para sujeito que interroga o racismo estrutural, e reinscreve saberes afro-brasileiros como referência e não como adendo folclórico. Nesse sentido, cartazes, máscaras ou mapas mentais tornam-se politicamente potentes apenas quando vinculados a perguntas incômodas, disputas de memória e reelaboração de pertencimentos, exigindo do professor uma postura crítica e criativa.

A seguir, na Tabela 5 apresentamos a distribuição da frequência de cada categoria no conjunto das 40 aulas observadas, oferecendo um panorama quantitativo que complementa a análise qualitativa.

Tabela 5 – Frequência das Categorias Temáticas por Professor (N=40 aulas)

Categoria Temática	P (A)	P (B)	P (C)	P (D)	Total (Frequência Absoluta)	Total (Frequência Relativa)
1. África Ancestral	4	5	2	1	12	30,0%
2. Escravidão e Resistência	6	3	5	4	18	45,0%
3. Racismo Contemporâneo	5	1	1	2	9	22,5%
4. Cultura e Identidade	3	6	4	1	14	35,0%
5.Imperialismo/Descolonização	2	1	3	5	11	27,5%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como pode ser visto na Tabela 5, é uma visão introdutória intrigante. Em particular, o tema “Escravidão, Agência e Resistência” continua sendo o mais comum, ocupando 45% das aulas que abordaram o tema, sugerindo que a escravidão, assim como a resistência, permanece como o ponto de entrada central para a história afro-brasileira. As próximas categorias são “Cultura e Identidade Afro-Brasileira” (35%) e “África Ancestral e Civilizacional” (30%), que mostram um grande interesse em valorizar uma cultura de descendência africana e quebrar estereótipos a ela associados. Por outro lado, nota-se que a categoria sobre “Racismo e Desigualdades Contemporâneas” é a menos comum, sendo um muito baixo 22,5%, o que significa que é mais difícil ou não é priorizado na lista conectar a discussão histórica ao racismo atual, exceto com o trabalho exemplar do Professor A. As temáticas trabalhadas estão integralmente incluídas nas Diretrizes Curriculares para EREER.

Portanto, a análise de cada perfil docente, seguirá sendo interpretadas pelo viés qualitativo, porém, com algumas recorrências quantitativas apresentadas na Tabela 5 não têm a função de “converter” a pesquisa em um estudo estatístico, mas de explicitar, de forma sintética, como cada professor tende a organizar suas escolhas temáticas ao trabalhar a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula. Em diálogo com a tradição da análise de conteúdo, a contagem de aparições de cada categoria em diferentes aulas e docentes é entendida como um procedimento legítimo de descrição do material, que torna visíveis padrões, ênfases e silenciamentos que, a olho nu, permaneceriam dispersos no corpus.

Nesse sentido, as frequências funcionam como um “mapa” que orienta a interpretação qualitativa, permitem comparar, por exemplo, quais professores acionam com maior intensidade a categoria “Escravidão e Resistência” e quais mobilizam mais “Cultura e Identidade” ou “Racismo Contemporâneo”, apontando diferentes modos de enquadrar a temática afro-brasileira.

Não se trata de atribuir valor ou ranquear práticas docentes, mas de usar os números como indicadores das regularidades e ausências que marcam cada perfil, recolocando esses

achados no seu contexto pedagógico, nas escolhas de conteúdo e nas apostas políticas de cada professor. Assim, a análise segue qualitativa, centrada na interpretação densa das aulas, mas apoiada em um quadro numérico que legitima e organiza as inferências sobre como cada docente constrói, prioriza ou secundariza determinados enfoques (ancestralidade africana, escravidão, cultura, racismo atual), oferecendo um panorama articulado entre recorrência temática e estilo de atuação em sala de aula.

3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES: PERFIS, TENSÕES E POTENCIALIDADES

A análise categorial e quantitativa oferecerá um mapa geral das abordagens; contudo, serão os dados qualitativos e individualizados de cada docente que permitirão identificar, de forma ampla e contextualizada, as potencialidades e as tensões antirracistas. Assim, esta seção se dedica à investigação de cada um dos quatro professores, articulando suas práticas observadas às questões centrais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, as quais serão discutidas à luz do referencial teórico estudado.

3.2.1 Professora A: a práxis da criticidade conceitual

A prática da Professora A, alocada na Escola Estadual Santa Terezinha, destaca-se pela concretude conceitual e pela busca ativa de conexão entre passado e presente. Ao observar a Tabela 5, nota-se que ela apresenta a maior frequência nas categorias “Escravidão e Resistência” e, de forma marcante, também trabalha o eixo “Racismo e Desigualdades Contemporâneas”, sendo responsável por mais da metade das ocorrências desta última. A maneira como aborda a escravidão africana, desnaturalizando o processo e evidenciando a desumanização imposta aos sujeitos negros, possibilita a construção de uma consciência histórica nos educandos ao articular o ontem e o hoje. Assim, esse movimento demonstra a existência de um projeto pedagógico claro, utilizar a história como ferramenta para a reflexão das estruturas que perpetuam o racismo na atualidade.

O principal diferencial de sua prática docente reside no uso de aportes teóricos relevantes para o chão da sala de aula. Nesse sentido, a Professora A, ao dedicar sua aula do 9º ano a interligar o conceito de Racismo Estrutural (Categoria 3), não apenas o cita, como também consegue operacionalizar as discussões da filósofa negra Djamila Ribeiro, e essa escolha se torna duplamente significativa. Primeiro, ela se alinha ao que Nilma Lino Gomes chama de descolonização do currículo, que implica incluir um debate sobre as populações negras, ou seja,

trazer os próprios negros como intelectuais e produtores de conhecimento. Segundo, ao fazer isso, a professora oferece aos alunos um arcabouço teórico que vai de encontro com os ideais de Walsh (2009, p. 16):

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”.

No espaço escolar, o argumento de Walsh (2009) ecoa a recolonialidade se insinua pela precária discussão, pela resistência de famílias e coordenadores que veem tais debates como agenda ideológica externa. Nesse contexto, essa inércia materializa-se em debates preconceituosos e eurocêntricos que apagam a efetivação da Lei 10.639/03 nos ambientes educativos. Em consideração, a Professora A inova ao converter a sala em laboratório vivo de desconstrução, onde alunos confrontam esses entraves institucionais em tempo real, ou seja, a docente, consegue fazer jus de uma força coletiva contra silenciamentos persistentes em relação a essas temáticas.

Na abordagem da escravidão (Categoria 2), a Professora A também demonstra elevado nível de criticidade. A ênfase na agência de abolicionistas negros, como Luiz Gama, e a análise das leis abolicionistas como parte de um processo lento e negociado, voltado à proteção dos interesses da elite escravocrata, constituem práticas que desconstróem mitos históricos arraigados, como o da “princesa redentora”. De acordo com Tourinho (2008, p. 77):

Apostar em um ensino de história que abra espaço para os sujeitos, em suas diversas expressões e dimensões sejam elas apolíneas, dionisíacas e/ou herméticas, significa apostar em um ensino de história que se aventure em caminhos teórico-metodológicos mais abertos a novas possibilidades, incluindo discussões historiográficas mais controversas, como a volta da narrativa, o acolhimento dos mitos, a relação entre história e ficção, entre história e memória.

À luz de Tourinho (2008), a prática da Professora A ultrapassa uma abordagem meramente informativa sobre a escravidão e se inscreve em um fazer pedagógico que assume o risco da ruptura. Ao deslocar o foco das versões cristalizadas pela historiografia tradicional e abrir espaço para sujeitos historicamente marginalizados, sua condução das aulas demonstra a própria ideia de “verdade histórica”, expondo as camadas de disputa, omissão e conveniência que atravessam a construção da memória nacional. Assim, ao confrontar o mito da “princesa redentora” e evidenciar as contradições dos processos abolicionistas, ela não apenas reinterpreta o passado, como também desestabiliza as narrativas confortáveis, convidando os estudantes a

perceberem a história por meio dos embates de narrativas políticas e discursivas, e não por um contexto neutro ou pacífico dos acontecimentos.

Um dos momentos mais potentes da práxis da Professora A ocorreu durante uma roda de conversa, quando ela convidou dois alunos a compartilharem suas experiências pessoais de racismo, situações que, infelizmente, marcaram suas trajetórias. O que se destacou naquela cena foi o silêncio respeitoso da turma e a escuta atenta, revelando um olhar sensível para o que atravessa a sociedade contemporânea e marca nossa história. Naquele espaço, a educação antirracista deixou de ser apenas um conteúdo e tornou-se experiência vivida, partilhada e, em alguma medida, curativa. Em consonância com bell hooks (2013, p. 20):

Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

A Professora A fez mais do que conduzir uma atividade; ela deslocou o eixo da aula e permitiu que a própria vida entrasse pela porta. Sua postura lembra quem entende que a escola não é campo imparcial, mas território onde afetos, feridas e potências circulam. Ao sustentar aquele momento com firmeza e determinação, ela mostrou que ensinar também é saber calar para que outras vozes se escrevam no espaço. Há algo de insurgente nisso, transformar o cotidiano escolar em lugar onde experiências antes soterradas ganham corpo e sentido. Sua práxis revela que uma educação comprometida não acontece apenas no plano das ideias, mas no gesto de abrir brechas para que os estudantes reconheçam a si mesmos.

No fim das contas, a força da Professora A está em fazer da escola um lugar onde a história respira e onde ninguém passa ileso pela própria humanidade. Dessa forma, ela não ensina apenas os conceitos sobre o tema, abre frestas, provoca deslocamentos, costura encontros improváveis entre teoria, memória e vida. Sua prática deixa marcas porque recusa o automático e aposta no gesto que faz pensar, no silêncio que acolhe, na palavra que desarma. É nessa mistura de coragem e delicadeza que sua docência se afirma, não como modelo a ser seguido, mas como presença que desestabiliza rotinas e lembra que educar também é reinventar o chão onde todos pisam.

3.2.2 Professor B: a pedagogia da estética e do encantamento

O Professor B, da Escola Municipal Padre Joaquim Felix, representa um perfil pedagógico distinto, com uma ênfase notável na valorização da cultura, da identidade e da

estética afro-brasileira (Categoria 4), onde apresenta a maior frequência entre os quatro docentes. Sua prática parece guiada por um princípio central, a construção de uma identidade negra positiva passa, fundamentalmente, pela experiência do belo e pelo fazer criativo. Ele busca “encantar” os alunos com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira, em um contraponto direto a uma história marcada pela dor da escravidão. Pessin *et al.* (2022, p. 157) discute que

Percebe-se que o intuito da BNCC é um meio que impulsiona e potencializa aquilo que já se encontra previsto na Lei N.º 10.639/2003, uma vez que o professor deve desenvolver junto aos seus alunos competências e habilidades que permitam que ele reflita e se conscientize quanto às mais diversas práticas religiosas e culturais associadas nesse caso ao povo negro. [...] Para tanto, é de suma importância que o docente parta de princípios éticos, democráticos, inclusivos e democráticos, sempre prezando para que os direitos humanos não sejam desrespeitados. São esses cuidados que fazem com que a história do povo negro finalmente seja contada da forma correta.

A proposta do Professor B, mesmo sendo relevante ao elevar a estética afro-brasileira como fonte de orgulho, tende a suavizar os conflitos que são fundamentais no debate racial. O foco no encantamento cultural não basta para enfrentar as estruturas que alimentam desigualdades, e a leitura de Pessin *et al.* (2022) também merece ressalvas ao apostar em princípios normativos da BNCC sem considerar como eles podem se esvaziar na prática escolar. Tanto o professor quanto o autor apontam caminhos importantes, mas ainda limitados diante da necessidade de lidar com atritos, embates e violências que moldam o cotidiano da educação antirracista.

Outra ferramenta pedagógica que o Professor utiliza é a metodologia ativa de base artística (Categoria 6). A oficina de produção de máscaras africanas no 7º ano é um exemplo paradigmático. Vejamos na Figura 4,

Figura 4 – Máscaras produzidas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal do professor B, foto retirada pela autora, 08/07/2024.

Nesse contexto, a atividade não se resumiu à confecção de um objeto, foi precedida por uma pesquisa sobre os diferentes tipos de máscaras e seus significados sociais e rituais, e culminou em uma exposição. Ao fazer isso, o professor mobilizou saberes históricos, antropológicos e artísticos. Mais importante, ele trabalhou a diversidade cultural e colocou os alunos não como meros espectadores, mas como produtores de cultura. Para Ponte e Silva (2025, p. 11)

A relevância das metodologias ativas está ligada à urgência de tornar a escola um ambiente dinâmico, significativo e alinhado com a realidade dos estudantes. No campo do ensino de História, essa questão adquire uma importância ainda maior, pois a matéria requer a interpretação de várias narrativas, a análise de fontes históricas, a reflexão sobre a memória coletiva e uma visão crítica do tempo. As metodologias ativas, ao encorajar uma participação mais intensa dos alunos, possibilitam que eles visualizem a História como um processo em constante mutação, e não como um conjunto de verdades absolutas. Atividades como discussões, simulações, oficinas e projetos interdisciplinares fomentam o pensamento crítico e auxiliam os estudantes a aprimorarem suas habilidades de análise, argumentação e posicionamento em relação aos fatos.

O que Ponte e Silva (2025) apontam nos auxilia a entender por que a prática do Professor B ganha densidade pedagógica. Ao deslocar os alunos para o centro da experiência, ele rompe com a lógica de um ensino de História baseado na repetição de informações e aproxima a aprendizagem de um processo investigativo. Em vez de oferecer respostas prontas, cria situações em que os estudantes precisam interpretar, comparar, reconstruir e atribuir sentido ao que pesquisam. Tal movimento modifica a sala de aula tornando-a um espaço em que a História

deixa de ser uma narrativa distante e passa a ser um campo vivo de produção de perguntas, hipóteses e escolhas. Portanto, a proposta do professor dialoga com a ideia de que aprender História envolve experimentar modos de pensar e agir historicamente, e não apenas memorizar fatos; ao impulsionar esse deslocamento, ele faz da atividade um exercício de autoria, imaginação e leitura do mundo.

Na Categoria 1 (África Ancestral), sua abordagem também é robusta. Ao dedicar várias aulas para que os alunos pesquisassem e apresentassem seminários sobre os grandes impérios e reinos africanos, o Professor B busca combater o estereótipo de uma África homogênea e primitiva. Sob essa dinâmica, essa restituição da “grandeza” da história africana é um passo crucial para a descolonização do imaginário dos estudantes, dentre as práticas as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais (2004, 21-22), fazem referência

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe.

Apesar de ampliar o horizonte dos alunos ao apresentar a África em sua diversidade, o trabalho do Professor B ainda se apoia em uma restituição que pode soar grandiosa demais e pouco conectada às tensões que moldam essas histórias. As Diretrizes apontam que não basta exaltar reinos e civilizações, é preciso tratar memória, ancestralidade e política, tal qual façam parte do mesmo tecido, sem transformar o continente em vitrine. O mérito do professor está em abrir esse caminho, mas o desafio é ir além do encantamento e provocar uma leitura que coloque a África sendo presença ativa e complexa no mundo.

Figura 5 – Cartazes produzidos pelos alunos para apresentação dos seminários



Fonte: Acervo pessoal do professor B, foto retirada pela autora, 18/08/2024.

Os seminários têm um papel importante no ensino de História, pois criam uma dinâmica que tira o estudante de mero receptor e o coloca como sujeito ativo e protagonista no processo ensino aprendizagem. Essa experiência ficou notório quando os alunos produziram cartazes sobre o Reino do Mali, Império Songai, Império Monomotapa, Grande Zimbábue, Reino do Congo e Reino de Benin. Assim, eles exercitaram a seleção, a organização e a interpretação de informações sobre sociedades africanas que muitas vezes são deixadas de lado nos currículos tradicionais. Ademais, ao apresentarem seus cartazes para a turma, os estudantes construíram conhecimentos de forma colaborativa, foram estimulados a argumentar, usar diferentes fontes e dialogar com diferentes perspectivas.

O limite da prática do Professor B, no entanto, parece residir em uma menor ênfase na discussão sobre as manifestações contemporâneas do racismo (Categoria 3), onde ele apresenta a menor frequência. Sua abordagem, focada no passado glorioso e na riqueza cultural, corre o risco de se tornar uma forma de “multiculturalismo folclórico”, que celebra a diversidade cultural sem, contudo, confrontar as estruturas de poder que produzem a desigualdade racial no presente.

Embora valorizar a identidade seja essencial, uma educação antirracista de verdade, como defendem Nilma Lino Gomes (2012, 2013, 2023), deve ir além, e incorporar uma crítica forte às relações de poder. A questão que a prática do Professor B levanta é: como podemos equilibrar uma pedagogia que celebra e afirma as identidades com uma abordagem crítica, capaz de confrontar as duras realidades do racismo estrutural?

Uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista deve conjugar reconhecimento e

enfrentamento, isto é, afirmar positivamente as identidades negras ao mesmo tempo em que desvela os mecanismos históricos e sociais que naturalizam a subalternização desses sujeitos. Nessa lógica, equilibrar celebração identitária e crítica estrutural implica compreender que o trabalho pedagógico não pode limitar-se à exaltação de símbolos ou expressões culturais, pois isso corre o risco de esvaziar a dimensão política da educação das relações étnico-raciais.

3.2.3 Professor C: a criticidade na problematização conceitual

O Professor C, também da Escola Municipal Padre Joaquim Félix, apresenta um perfil que combina a criatividade metodológica com uma aguçada criticidade na problematização de conceitos históricos. Sua frequência de práticas se distribui de forma equilibrada entre as categorias, com destaque para “Escravidão e Resistência” e “Cultura e Identidade”. O que diferencia sua abordagem é a capacidade de pegar um conceito histórico canônico e subvertê-lo, forçando os alunos a pensarem para além do senso comum.

Sua aula sobre a Independência do Brasil no 8º ano é um exemplo notável. Em vez de focar nos eventos do 7 de setembro, ele lança a pergunta: “O que significou a Independência para a população negra e escravizada?”. Ao fazer isso, ele problematiza a narrativa nacional predominante e escancara suas contradições. A distinção que ele constrói entre “Independência” (um arranjo político entre elites) e “Liberdade” (uma condição existencial negada à maioria da população) é uma ferramenta de alta potência crítica. Vale ressaltar que a abordagem se alinha a uma historiografia que busca descolonizar a história do Brasil. Ainda sobre a colonialidade, Nilma Lino Gomes, (2023, p. 232) argumenta

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos às discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites.

Quando esses referenciais são apresentados aos estudantes sem contextualização histórica e sem uma percepção das posições políticas, das condições sociais em que atuaram e dos interesses que sustentavam, corre-se o risco de reproduzir, no espaço escolar, os mesmos padrões de dominação que estruturaram a modernidade colonial. A prática do Professor C, ao enfatizar que a separação política de Portugal não trouxe mudanças profundas nas estruturas de poder existentes, rompe com a lógica colonial. Durante a aula, o professor reforçava: a questão da concentração de terras, a hierarquia racial e o sistema produtivo, que permaneceram praticamente inalterados. A discussão que tomou mais tempo da aula reportou-se na

continuidade do escravismo após a independência mostrando que o novo Estado nacional foi construído sobre os mesmos alicerces de desigualdade que marcaram o período colonial.

Outro destaque da sua prática docente foram as aulas dedicadas ao conteúdo da Independência do Haiti (Categoria 2). Ele oferece aos educandos uma comparação direta com a forma lenta e gradual da abolição no Brasil, ao contar a história da Revolução Haitiana como um movimento radical de autolibertação liderado pelos próprios escravizados. A narrativa do Professor C, valoriza a experiência desses cativos, seu ativismo e planejamento político, contrapõe a ideia de uma resistência passiva ou vitimizada. Frantz Fanon (2022), reconhece a capacidade dos colonizados de romper de maneira radical com a ordem colonial, para esse autor a revolta do colonizado não surge de maneira espontânea, ela é resultado direto da violência constitutiva do sistema colonial, que desumaniza, expropria e rouba os sujeitos submetidos ao domínio europeu

A atividade de pintura de telhas (Categoria 4) é uma estratégia que, assim como as do Professor B, promovem o engajamento e a aprendizagem ativa. O professor iniciou a aula explicando a importância de inserir representações visuais que dialogam com memórias, símbolos e narrativas da diáspora africana. Pediu aos estudantes que pesquisassem imagens que para eles representassem a África e reproduzissem nas telhas. Ele parece conseguir um equilíbrio interessante entre a densidade conceitual da Professora A e a criatividade estética do Professor B.

Figura 6 – Pinturas em telhas



Fonte: Acervo pessoal do professor C, foto retirada pela autora, 19/11/2024.

O possível limite em sua prática é uma menor conexão explícita com as desigualdades raciais contemporâneas (Categoria 3), similar ao Professor B. Sua crítica é focada na desconstrução de narrativas históricas. A questão que sua docência suscita é sobre a transferência: os alunos conseguem, a partir da crítica ao passado, construir ferramentas para analisar o racismo no presente, mesmo que o professor não faça essa ponte de forma explícita? A prática do Professor C sugere que a problematização rigorosa dos conceitos históricos é, em si, uma poderosa forma de educação antirracista.

3.2.4 Professor D: o dilema da prática tradicional

A análise da prática do Professor D, da Escola Estadual Senador José Bernardo, denota tensões e os limites de uma abordagem mais tradicional no ensino da história e cultura afro-brasileira. Sua prática é a que se concentra nas categorias “Escravidão e Resistência” e, notadamente, “Imperialismo e Descolonização”, o que se explica pelo fato de suas turmas observadas (8º e 9º anos) estarem nesses pontos do currículo. No entanto, o aspecto proeminente de sua docência é a forte dependência da metodologia expositiva e do livro didático. De acordo com Bittencourt (2008, p. 230)

Fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir este conhecimento tal como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não sabe ou que nenhum saber sobre o que está sendo ensinado pode ser mobilizado em classe. Tais concepções de ensino e de aprendizagem explicam por que o método tradicional pode ser utilizado com frequência na didática. Pode estar presente mesmo em propostas que, segundo seus adotadores, desde que a finalidade principal de uso desse método seja o ensino de conteúdos, e desde que sua concepção contemple uma série de exigências ligadas às relações entre conhecimento, aluno e escola.

A prática do Professor D expõe um paradoxo, ao trabalhar temas que nasceram de lutas por autonomia, como resistência negra e processos de descolonização, ele os apresenta por meio de uma metodologia que pouco dialoga com essa própria ideia de autonomia. A centralidade da exposição e do livro didático não apenas limita a participação dos alunos, bem como também enfraquece o caráter crítico desses conteúdos, que pedem confrontação, debate e interpretação situada. A observação de Bittencourt (2008) ilumina esse descompasso, quando o ensino assume que o estudante só aprende ao repetir, a aula deixa de ser espaço de encontro entre saberes e se torna um percurso unidirecional. Assim, não é apenas o método que se mostra restrito, mas o próprio sentido formativo da história afro-brasileira, que corre o risco de ser reduzida a narrativa pronta, quando justamente exige experiência compartilhada, múltiplas vozes e coragem de romper com a passividade que ela pretende denunciar.

Na sequência, as aulas do Professor D seguem, em geral, um roteiro previsível, ele utiliza exposição oral do conteúdo com auxílio de slides (muitas vezes baseados no livro didático), seguida de atividades de cópia ou questionários. Essa abordagem, vai muito de encontro com a concepção de Freire (1997, p. 62), que diz: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador”.

A crítica de Freire (1997) nos ajuda a perceber que o problema está no formato adotado pelo Professor D, e na lógica que ele sustenta ao transformar o conteúdo em algo a ser simplesmente absorvido. Quando a aula segue um roteiro tradicional, conduzido quase exclusivamente pela fala do professor e por materiais prontos, os estudantes têm pouca chance de intervir, questionar ou ter senso crítico próprio. O conhecimento perde vitalidade e se afasta da experiência do aluno. Nesse aspecto, fica evidente uma opção metodológica limitada que restringe a autonomia intelectual e reduz a potência formativa de temas que exigem diálogo.

A prática do Professor D torna-se, assim, um estudo de caso sobre como a mesma metodologia pode produzir resultados diametralmente opostos a depender do perfil da turma, evidenciando a fragilidade de uma práxis que não busca ativamente construir a participação.

Isso não significa que sua prática seja desprovida de valor. A discussão que ele propõe sobre expressões racistas do cotidiano (Categoria 3) é um momento de potencial criticidade, pois traz o racismo para a esfera da linguagem e da vida diária dos alunos.

Figura 7 – Fichas com expressões racistas



Fonte: Acervo pessoal do professor D, foto feita pelo professor (2024).

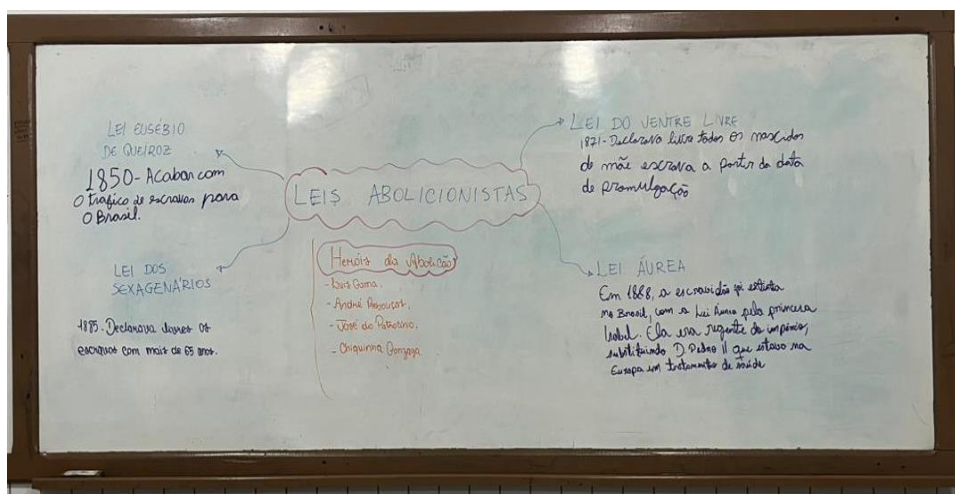
Usar expressões racistas como ponto de partida para análise de situações-problemas em aulas de História é uma estratégia poderosa para refletirmos sobre a permanência da

colonialidade na língua portuguesa e nas práticas sociais. Ao levar para a sala termos que já fazem parte do nosso cotidiano, como “denegrir” ou “dia de branco”, o professor consegue sair de uma abordagem apenas conteudista e transformar a aula em um espaço de leitura crítica do dia a dia. Essa prática permite que os estudantes reconheçam as estruturas racistas que ainda estão presentes na nossa sociedade. Essa ideia está alinhada com Munanga (2005), apontando que o racismo está sempre se reinventando, mesmo quando tenta se disfarçar, e que a educação precisa estar preparada para revelar esses mecanismos de naturalização.

Ao discutir em grupo o significado e a origem dessas expressões, o método demonstra que a fala é um campo de luta e uma forma de preservar a memória histórica. Assim, essa prática incentiva os estudantes a participarem ativamente, a ouvirem com atenção e a reconhecer as experiências da comunidade escolar. Como as Diretrizes (DCNERER, 2004, p. 18) orientam “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”

A aula observada, dedicada ao estudo das leis abolicionistas, articulou uma abordagem expositiva dialogada com a construção coletiva de um mapa mental. A estratégia adotada pelo professor buscou envolver os estudantes de maneira ativa, distribuindo fichas com informações sobre cada lei e solicitando que, ao longo da explicação, identificassem e organizassem esses dados no quadro. Essa dinâmica favoreceu certa participação, sobretudo por tornar visível a colaboração dos alunos no processo de sistematização do conteúdo.

Figura 8 – Quadro com mapa de informações feita pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal do professor D, foto feita pela autora, 22/08/2024.

No entanto, apesar de promover alguma interação, a estrutura da atividade manteve-se centrada na figura do professor, que conduziu praticamente todas as etapas do processo, desde a distribuição do conteúdo até a validação das respostas no quadro. A participação dos estudantes, embora presente, foi mais responsiva do que investigativa, eles intervieram quando chamados, mas sem espaço significativo para formular hipóteses, estabelecer relações históricas mais complexas ou problematizar as próprias leis apresentadas.

O dilema do Professor D é representativo de muitos docentes da educação básica: como cumprir um currículo extenso e, ao mesmo tempo, promover uma aprendizagem crítica e significativa? Sua prática sugere que a simples inclusão de conteúdos antirracistas no planejamento não é suficiente. Sem uma transformação da práxis pedagógica, a Lei 10.639/03 corre o risco de ser cumprida apenas formalmente, sem alterar a estrutura de uma educação que, em sua forma, continua a ser pouco participativa e, portanto, pouco transformadora. A questão fundamental que sua docência levanta é: é possível promover uma consciência crítica antirracista através de uma pedagogia que não é, em si mesma, crítica e libertadora?

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise cruzada das práticas dos quatro professores permite tecer considerações gerais sobre a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Fica evidente que não estamos diante de um cenário homogêneo, mas de um mosaico de abordagens que indicam avanços significativos e limites e tensões persistentes.

O principal avanço observado é a inserção da temática afro-brasileira e africana no currículo de História. Nas três instituições de ensino incluindo todos os docentes do componente curricular de História, o tema foi abordado de forma séria e consistente, superando a fase anterior à lei, marcada pelo silenciamento ou pela abordagem meramente folclórica e celebrativa de datas específicas. Objetos de conhecimento como a centralidade da África na história e a resistência negra à escravidão parecem consolidados na prática docente. Adicionalmente a presença de metodologias ativas e criativas estão presentes nas práticas pedagógicas superando o modelo tradicional e estimulando um envolvimento ativo dos estudantes. Essa concepção, conforme destaca Mônica Lima (2009, p. 155)

Devemos lembrar que, no pensamento educacional contemporâneo, um currículo real é mais do que uma listagem exaustiva de conteúdos e de objetivos a serem atingidos. Trata-se de um conjunto que envolve metodologias e análise dos exemplos utilizados pelos professores, das relações sociais entre os alunos, das formas de agrupá-los para as atividades, enfim, de tudo o que é exigido na sua avaliação.

O principal limite observado é a dificuldade de conectar a discussão histórica com as manifestações contemporâneas do racismo. A baixa frequência da Categoria 3, “Racismo e Desigualdades Contemporâneas”, é um sintoma claro dessa lacuna. Muitos professores parecem se sentir mais confortáveis em transitar pelos conteúdos prontos e acabados contidos nos manuais e livro didáticos de história do que adentrar o campo minado das desigualdades e das políticas afirmativas raciais atuais. O limite pode ser explicado por vários motivos: falta de formação específica, medo de debater temas considerados “polêmicos” ou mesmo a crença de que a discussão do racismo atual não pertence ao propósito da disciplina de História. Em concordância com Gomes (2013, p. 47),

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros.

Da mesma forma, há o limite do silenciamento quase absoluto sobre as religiosidades de matriz africana. A ausência desta temática, mesmo em aulas sobre cultura, é um forte indicador do poder do racismo religioso na sociedade e na escola. Ao evitar o tema, a escola, mesmo que involuntariamente, contribui para a perpetuação da intolerância religiosa ligada a cultura afro-brasileira. Conforme descrito por Gomes e Jesus (2013, p. 31) “algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa”.

Uma tensão fundamental relaciona reparação curricular e a transformação decolonial. A maioria das práticas observadas se enquadra no que poderíamos chamar de uma “pedagogia da reparação” (Hooks, 2013); (Silva, 2012); (Munanga, 2005); (Gomes, 2012, 2023): um esforço louvável e necessário para inserir o que foi retirado. No entanto, práticas pedagógicas avançam para uma crítica decolonial concreta, que vai além da adição de novos conteúdos ao currículo, e integra questionamos sobre as estruturas de poder que o sustentam. Uma prática decolonial, como propõe Nilma Lino Gomes (2023) implicaria em questionar as hierarquias de saber, em validar as epistemologias do Sul e em transformar a escola em um espaço de interculturalidade crítica. Gomes (2023, p. 225)

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas, na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder.

A noção de pedagogia da reparação emerge no campo da educação das relações étnico-raciais como um esforço teórico e político de enfrentar os efeitos históricos do racismo na escola e no currículo. É preciso processos educativos capazes de reconhecer desigualdades produzidas ao longo da história, reposicionar epistemologias marginalizadas e promover práticas pedagógicas comprometidas com justiça e equidade racial. Domingues (2025, p. 12) enfatiza que é preciso “aprender pelo viés da diversidade e do multiculturalismo vai significar um ganho para o conjunto da sociedade brasileira. Afinal, o racismo é um problema de todos e envolve, direta ou indiretamente, o conjunto da nação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mestrado Profissional em Ensino de História, em 2023, não tinha estabelecido com clareza o tema ao qual dedicaria minha investigação. Contudo, as discussões realizadas em sala, especialmente as que focavam na prática docente como objeto de pesquisa, despertaram fortemente meu interesse. Foi nesse cenário que os debates sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, as narrativas hegemônicas presentes no currículo e a exclusão das histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras me instigaram a pensar sobre a atuação de cada professor e professora. Diante disso, refletindo sobre minha prática docente e a dos meus pares nas escolas em que trabalho, identifiquei a questão central da pesquisa: o tratamento da temática racial no ensino de História. Este estudo nasceu, portanto, de uma inquietação pessoal, enquanto docente da área, e do empenho em promover a valorização da diversidade étnico-racial afro-brasileira. Desse modo, defini como objetivo geral analisar como os professores de História das escolas públicas de São João do Sabugi – RN estão implementando a Lei n.º 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental – anos finais.

Nas últimas duas décadas, o campo educacional brasileiro vem consolidando uma agenda que articula as questões étnico-raciais e a importância do reconhecimento da história e da cultura de povos africanos e afrodescendentes, tendo por objetivo construir novas narrativas que reposicionem a população negra como protagonista da história. O principal marco desse processo foi a Lei n.º 10.639/2003, sancionada no início do primeiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. É importante destacar que essa Lei não chegou às escolas como um presente do Estado; ela é, na verdade, fruto de décadas de luta do Movimento Negro, que se recusou a aceitar a invisibilidade imposta pela cultura hegemônica.

A presente dissertação, ao se debruçar sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas públicas do município de São João do Sabugi – RN, mostrou um cenário complexo e diferenciado, no qual avanços significativos coexistem com desafios estruturais profundos. A temática central desta pesquisa culminou na discussão das práticas pedagógicas dos professores de História. Essa discussão, que partiu de uma análise mediada por entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, permitiu ir além de uma simples verificação do cumprimento da legislação; foi possível identificar as tensões, as apropriações e os silêncios que ainda marcam a trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no cotidiano escolar.

Um dos avanços identificados diz respeito à significativa incorporação da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo de História. A pesquisa concluiu que, nas instituições de ensino analisadas, esse tema deixou de ocupar uma posição marginalizada, não

sendo mais abordado de forma superficial ou restrita a datas comemorativas, tais como o 13 maio ou o 20 de novembro. Os docentes demonstraram, individualmente, um comprometimento com a discussão de aspectos como a relevância da África na trajetória histórica global, a diversidade dos reinos e impérios pré-coloniais e as ações dos sujeitos escravizados em processos de resistência. Tal movimento constitui uma mudança importante em relação ao paradigma eurocêntrico, que foi predominante no ensino histórico brasileiro por um longo período, e faz ecoar as lutas do Movimento Negro por uma educação que reconheça e valorize as matrizes africanas na formação nacional.

A análise acerca do tratamento da temática racial nas práticas docentes dos quatro professores mostrou percursos formativos distintos em relação à Lei n.º 10.639/03 e sua caminhada nos bancos universitários, sendo dois perfis diferentes em relação ao período de formação inicial. Os professores D e C, que se formaram no início dos anos 2000 (2002 e 2007, respectivamente), não cursaram disciplinas relacionadas à história e cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros; através das entrevistas, foi possível perceber como isso implicou negativamente em suas práticas em sala de aula no que diz respeito à temática. Por outro lado, os professores A e B, que se formaram mais recentemente (2019 e 2021, respectivamente), cursaram a disciplina de História da África e dos Afro-Brasileiros, o que impactou positivamente em suas práticas em sala de aula. Isso mostra uma cisão geracional: professores formados em períodos mais recentes, que tiveram acesso a disciplinas específicas sobre a temática em sua graduação, demonstraram maior repertório teórico e metodológico para abordar as questões étnico-raciais de forma crítica e politizada. Em contrapartida, docentes com formação anterior à consolidação dessas discussões nos currículos universitários relataram lacunas significativas, que impactam diretamente a segurança e a profundidade no tratamento dos temas.

Além das especificidades que caracterizam os caminhos pelos quais cada professor teve acesso à legislação, constatou-se que os princípios pedagógicos antirracistas nela estabelecidos promoveram deslocamentos teóricos significativos, que passaram a influenciar diretamente a atuação dos profissionais. Os desafios impostos pela implementação da Lei contribuíram para a mobilização de novos saberes docentes, favorecendo a incorporação de narrativas que dão visibilidade à história e às manifestações culturais afro-brasileiras e africanas no ensino de História.

Como contribuição colaborativa/propositiva desse trabalho, foi elaborado o produto educacional “Vozes, Saberes e Práticas em Sala de Aula”. Esse guia, em formato de informações/sequências didáticas, surge tanto a partir da escuta atenta aos professores

investigados quanto da necessidade pessoal/profissional enquanto professora de História. Nossas dificuldades, criatividades e esperanças foram traduzidas em sugestões práticas e didáticas para o ensino de História. Quando um professor relata a falta de literatura sobre a temática, o guia oferece indicações de obras de autores africanos e afro-brasileiros. Quando outro menciona a dificuldade de trabalhar com adolescentes que naturalizam o racismo, o guia propõe atividades que abordem o racismo na esfera da linguagem e da vida cotidiana. Quando há relatos sobre a concentração das atividades somente no período de novembro, o guia sugere como distribuir a temática ao longo de todo o ano letivo, de forma integrada e transversal. O produto não é, portanto, um documento que se impõe de modo vertical, mas o resultado de uma pesquisa que busca dialogar com os sujeitos que a produziram e contribuir para aprimorar, de modo horizontal, as práticas de cada um.

Ao passo que se fecha este trabalho, conclui-se que avançar na efetivação da EREER exige um movimento coordenado: investimento em formação docente inicial e continuada; produção e utilização de materiais didáticos plurais e críticos; fortalecimento dos PPPs como documentos vivos e comprometidos com a equidade racial; e, acima de tudo, a construção de uma cultura institucional que entenda que a luta antirracista ultrapassa a obrigação curricular. Que as práticas insurgentes e as inquietações dos professores de São João do Sabugi – RN sirvam de inspiração para que essa luta continue, para além do 20 de novembro, perpassando cada dia do ano letivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun., 2008.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Daniela Coutinho; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. O silenciamento das relações étnico-raciais na educação infantil. In: XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2019, Salvador. **Anais... VI ENECULT**, 2019. p. 1-14. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112148.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2025.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei n.º.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.295, de 15 de Dezembro de 1999**. Dispõe sobre os procedimentos para escolha e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Nacional de Educação, de que trata o art. 8º da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, Brasília, DF, 1995
- BRASIL. **Lei n.º.639, de 09 de janeiro de 2003**. Presidência da República. Casa Civil. Suchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 20/05/2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2014**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2014. Seção 1, p. 45-47.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, outubro, 2004. In.: BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. **Negros no mundo dos índios:** identidade étnica, resistência e transformação entre os Tapuias do Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20082019-182836/pt-br.php>. Acesso em: 30 set. 2025.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI:** a diversidade em debate. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em: 25 jun. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as). **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n.º 25 2023. p. 109-138.

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva; GOMES, Carlos Magno. A oralidade do cordel no ensino de literatura. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 31, p. 94-106, dez. 2016.

COSTA, Lorena Bárbara Santos. A formação de professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola. In: **Anais... CONEDU**, 10º, 2024, Belém-PA. 10.46943/X. CONEDU. 2024. GT01.081. Formação de professores (Vol. 3). ISBN: 978-65-5222-025-7. P. 492-504.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História e memória: metodologia da história oral. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15-32.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei n.º.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, e11162, 2025. e-ISSN 1980-5314. DOI: 10.1590/1980531411162.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARIAS, João Paulo de Oliveira; MENESES, Sônia. Metodologias ativas, ensino de história e o uso da mídia podcast: mobilizando saberes para além do espaço escolar. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 152–179, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i23.921.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. *In.*: PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª ed. Versão atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Pág. 61-77.

FREITAS, Alberto Mendes; **São João do Sabugi**: sinopse. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1959.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei n.º.639/2003: desafios para a política educacional indagações para a pesquisa. **Educar em revista**. Curitiba: Brasil, Editora UFPR, jan./mar. 2013. p. 19-33.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, José. (et al). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª ed. Belo Horizonte, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In.:__ (org.) **Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 19-69.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei n.º.639/2003: desafios para a política educacional indagações para a pesquisa. **Educar em revista**. Curitiba: Brasil, Editora UFPR, jan./mar. 2013. p. 19-33

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei n.º.639/2003**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei n.º 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: HERINGER, R.; PAULA, M. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE BRASIL. **São João do Sabugi – RN**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sao-joao-do-sabugi/panorama>>. Acesso em 25 de jun. de 2025.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A Lei n.º 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina de Fátima de; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JÚNIOR, Henrique (orgs). **Dez anos da Lei N.º 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. Prática docente e a formação do professor de História: contribuições e experiências de uma pesquisa em ensino de História. In: SIMPÓSIO

NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. Anais. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. **O negro na história do rio Grande do Norte: Educação das relações étnico-raciais através da história local.** In.: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIX – Contra os preconceitos: História e Democracia. 2017. Brasília, DF: ANPUH, 24 a 28 de julho 2017.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 141-156.

LIMA, Mônica. **História da África: temas e questões para a sala de aula.** Cadernos Penesb, n.º 7. Niterói: Quartet/UFF, 2006. P. 68-101.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Reimpressão. São Paulo: EPU, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MEDEIROS FILHO, João Quintino. O Espaço Rurbano de São João do Sabugi nos anos 50 do Século XX. In.: MEDEIROS FILHO, João Quintino; DANTAS, Eugênia Maria; BURITI, Iranilson (orgs.). **Cidade e região: as múltiplas histórias.** João pessoa: Ideia, 2005. p. 85-104

MEDEIROS FILHO, João Quintino. A construção do lugar dos sabujienses. In.: **São João do Sabugi: suas raízes e memórias.** Gilcemar Fernandes de Araújo. Cajazeiras [PB]: Gráfica e Editora REAL. 2008. p. 5- 62

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. Gêneros em História Oral. In: **História Oral como fazer, como pensar..** São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2024. Seção 1.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** História. São

Paulo, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 28, nos 1/2/3, Jan-Dez 2006, pp. 187-220.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 288–303, jul./dez. 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4302.

PONTE, Camila; SILVA, Átila. **Metodologias ativas no ensino de História**. Revista Tópicos, v. 3, n. 21, 2025. ISSN: 2965-6672.

PESSIN, Erivelton; ULRICH, Claudete Beise; ANDRADE, Marizete da Silva. A Valorização Da Cultura Afro-Brasileira No Ensino Atual: Os Efeitos da Lei n.º.639/2003. **Protestantismo em Revista**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 146–160, 2023. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/PR/article/view/2673>. Acesso em: 20 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos; SCHMIDT, Benito Bisso. O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior. **Revista de História da Unisinos Image**, v. 21, p. 169-178, 2017.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei n.º.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, José Erbeson Lemos da; SILVA, Daniel Eloi da. Lei n.º.639/2003: duas décadas em vigor e suas contribuições para a construção de uma sociedade antirracista. **RESC Revista de Estudos Socio Culturais**, v.3, n.1, janeiro/junho de 2023, p. 38-48, ISSN 2764-4405.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In.: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostrando Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 29 out. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas

instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, p. 123-150, 2018.

SOUZA, Antônia Valdilene Rocha de. **Representação das mulheres negras na história do Brasil nos livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2020-2023)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, 2023.

SOUZA, Eder Cristiano. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **Escrita da História**, v.5, n.10, p. 70-91, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/indes.php/reh/article/view/149>. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Os sujeitos históricos e o ensino de História: os heróis precisam ser banidos? **Tempos Históricos**, v. 12, n. 1, p. 57–79, 2008. ISSN 1517-4689.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009. p. 12–30.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aluna: AMANDA LINS GORGÔNIO COSTA DE MEDEIROS

Orientador: PROF. DR. BRUNO BALBINO AIRES DA COSTA

Pesquisa: PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: uma análise da implementação da Lei n.º 10.639/2003 em escolas da rede pública da cidade de São João do Sabugi – RN através da prática docente.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data: __/__/__. Aplicador: _____. Hora: Início __: __ h. Fim: __: __ h

ESCOLA: _____

Contato do respondente (celular/e-mail): _____

1. Data de nascimento
2. Identificação étnico-racial
3. Endereço residencial
4. É professor de história em qual rede/escola?
5. Instituição em que se formou e qual foi o ano de conclusão da graduação.
6. Coursou alguma disciplina relacionada a História da África e Cultura Afro-brasileira na sua formação inicial? Quais as consequências dessa, ausência ou presença, para sua prática docente?
7. Coursou pós-graduação na área de história? Havia alguma disciplina relacionada à História

da África e Cultura Afro-brasileira? Se sim, em qual instituição?

8. Você conhece a Lei n.º 10.639/2003? De que forma tomou conhecimento dessa Lei Federal?

9. Fez algum curso de formação continuada para professores que contemplasse a Lei n.º 10.639/2003?

10. Costuma trabalhar a importância de temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

11. Já utilizou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

12. Cite outros materiais complementares utilizados para a sala de aula e/ou planejamentos de aula que estejam relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana?

13. Qual(is) o(s) elemento(s) que mais lhe traz(em) dificuldade(s) para trabalhar com conteúdos relacionados às temáticas da História e Cultura Afro-brasileira?

14. Com relação aos objetos de conhecimento e habilidades contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), você considera que eles cumprem com a proposta da Lei n.º 10.639/03? De que forma?

15. Em sua escola de atuação, existe algum evento que cumpra a proposta da Lei n.º 10.639/03? Em caso positivo, quando ocorre? Você participa? De que forma?

16. Como você sugere materiais didáticos voltados para os conteúdos de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes, no contexto do ensino fundamental – anos finais?

ANEXO B – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aluna: AMANDA LINS GORGÔNIO COSTA DE MEDEIROS

Orientador: PROF. DR. BRUNO BALBINO AIRES DA COSTA

Pesquisa: PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: uma análise da implementação da Lei n.º 10.639/2003 em escolas da rede pública da cidade de São João do Sabugi – RN através da prática docente.

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Data: __/__/__ Hora: Início: __ h. Fim: __ h

ESCOLA: _____

ano/Turma observada: _____ Turno: _____ Quant. Alunos(as): _____

OBJETO DE CONHECIMENTO:	
HABILIDADES/COMPETÊNCIAS:	
CONTEÚDO ABORDADO:	

METODOLOGIA UTILIZADA:	
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS(AS):	
PRÁTICAS DOCENTES ESPECÍFICAS:	

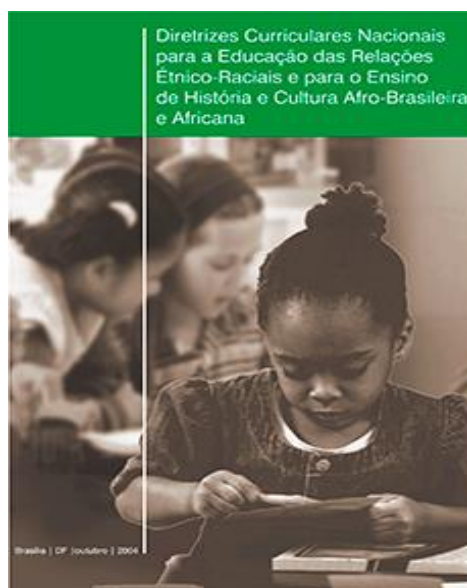
APENDICÊS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTIRRACISTA: VOZES, SABERES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

APRESENTAÇÃO

Este material didático foi elaborado a partir de uma pesquisa de mestrado realizada no ProfHistória da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), entre 2023-2025. A investigação, orientada pelo Prof. Dr. Bruno Balbino Aires Costa, teve como tema: *A implementação da Lei n.º 639/2003 nas escolas que ofertam Ensino Fundamental-anos finais, na cidade de São João do Sabugi-RN*. O presente produto educacional foi elaborado com o objetivo de fornecer recursos, referências e sugestões práticas para a implementação de um ensino afrorreferenciado em diferentes contextos escolares. Parte do princípio de que o ato de educar transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como um processo de afirmação identitária, de reconhecimento de saberes e de compromisso ético com a equidade social e cultural.

Contexto legal e histórico:



Fonte: Portal Gov.br (2025)

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, **ressignificando** o texto da Lei n.º 639/2003 como um chamado à revisão profunda da prática educativa. O documento ultrapassa a simples indicação de conteúdos e defende uma virada ética e epistemológica na escola, orientando o ensino para o

reconhecimento do protagonismo negro na formação do país, o enfrentamento das heranças do colonialismo e a construção, no cotidiano das aulas, de uma educação comprometida com a reparação histórica e com a diversidade como fundamento do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representam um ponto de inflexão no modo como a História é concebida e ensinada no Brasil. Elas deslocam o olhar do centro europeu para as múltiplas vozes que compõem o tecido histórico nacional, convocando a escola a revisitar suas bases narrativas e simbólicas. Ao valorizar as matrizes africanas como parte estruturante da identidade brasileira, as Diretrizes não apenas corrigem uma omissão histórica, mas propõem um exercício permanente de descolonização do conhecimento, em que o passado é revisitado para reconstruir o presente sob o signo da justiça e da diversidade. De acordo com Tarso Genro (2004)⁵

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre um tema de alta relevância na agenda do Governo Federal.

No ensino de História, as Diretrizes da EREER provocam uma verdadeira reviravolta epistemológica, convidando o professor a desmontar a linearidade das narrativas oficiais e a reconstruir o passado a partir das vozes que foram abafadas. Em vez de tratar a presença negra como apêndice da história nacional, propõem que ela seja compreendida como eixo estruturante das experiências sociais, culturais e políticas do Brasil. Nessa chave, ensinar História deixa de ser repetir versões consagradas e passa a ser um ato de escuta, confronto e reconstrução, uma prática que desafia o silêncio, desnuda o racismo e reconfigura o sentido de pertencimento no espaço escolar.

O processo de construção da identidade passa, também, pelo reconhecimento de nossas referências. Quando os estudantes se veem representados nas trajetórias dos outros, em histórias que inspiram e ocupam espaços de destaque na sociedade, eles podem ter um aumento de sua autoestima e ampliar suas possibilidades e seu entendimento de pertencimento. A representatividade importa, e ela pode ser o ponto de partida para que cada aluno acredite no seu próprio caminho.

⁵ De acordo com o site do Palácio Piratini (2025), Tarso Genro foi ministro da Educação, das Relações Institucionais e da Justiça durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)”.

Considerando essa perspectiva, este produto educacional se apresenta como um convite à invenção de novas práticas, nas quais o ensino afroreferenciado deixa de ocupar um lugar meramente curricular e passa a constituir um eixo vital da formação escolar. Mais do que reunir conteúdos e referências, o material propõe caminhos para instigar o pensamento, mobilizar afetos e recolocar a cultura negra no centro das experiências de aprender e ensinar. Organizado em nove seções, articula saberes, linguagens e propostas de ação que favorecem o diálogo entre história, arte, ancestralidade e cotidiano, abrindo espaço para uma pedagogia construída na escuta, na crítica e na celebração da presença negra. A seguir, apresentam-se os elementos que compõem essa proposta:

1. A IMPORTÂNCIA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROREFERENCIADO
2. FIGURAS POLÍTICAS E SOCIAIS
3. PROFESSORES E PESQUISADORES
4. INFLUENCIADORES E COMUNICADORES
5. ESCRITORES E LITERATOS
6. LIVROS E LITERATURA
7. MÚSICOS E ARTISTAS
8. MÚSICAS
9. FILMES E SÉRIES

Cada uma das seções que compõem este material culmina em planos de aula de caráter prático, estruturados na forma de sequências didáticas simplificadas. Esses planos têm como objetivo articular os conteúdos abordados às práticas pedagógicas cotidianas, propondo estratégias que favoreçam a aplicação dos conhecimentos no contexto escolar. Além disso, são apresentadas sugestões de atividades que podem ser adaptadas e desenvolvidas conforme as especificidades de cada turma e realidade educacional.

O recurso metodológico de sequência didática foi escolhido por representar uma estratégia que possibilita a elaboração e desenvolvimento das atividades segundo uma lógica sequencial, viabilizando o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas, e, com isso, seu aprendizado. Segundo Antoni Zabala tal metodologia constitui “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

As sugestões são meramente expositivas, sem se deter em explicar um passo a passo para a elaboração de cada uma, apenas servindo como balizadores para desenvolver a atividade

e adequá-la à realidade de cada escola e de cada ambiente de trabalho.

Na última parte do produto, apresentam-se as referências que serviram de subsídio para a construção deste produto. Além disso, nos apêndices, encontram-se referências de possíveis parcerias estratégicas a serem estabelecidas para fomentar uma educação étnico-racial, e, em anexo ao produto, a Lei n.º 10.639/2003.

SEÇÃO 1

A IMPORTÂNCIA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROREFERENCIADO

A relevância de um ensino de História afrorreferenciado reside na possibilidade de restaurar a presença plena das populações africanas e afro-brasileiras na narrativa nacional, devolvendo-lhes voz, lugar e sentido histórico. Essa proposta rompe com a linearidade da história oficial e com a lógica de apagamento que moldou o imaginário coletivo, abrindo espaço para outras temporalidades, memórias e experiências. Ao recolocar a escola nesse processo, reafirma-se seu papel de instituição que ensina e, ao mesmo tempo, acolhe memórias, repara silêncios e recria sentidos sobre o ser brasileiro.

Ensinar sob esse olhar é afirmar a centralidade das experiências negras na formação do país, reconhecendo nelas saberes, valores e modos de vida que sustentam a cultura de nosso país. Munanga (2005) destaca que abordar a África e seus descendentes é reatar vínculos com a própria humanidade, revelando o que o colonialismo fragmentou e possibilitando a construção de uma identidade nacional sustentada pela pluralidade e pelo respeito às diferenças.

Para Nilma Lino Gomes (2012), o ensino afrorreferenciado é um ato político que tensiona as estruturas racistas naturalizadas na escola e no currículo. Ele não busca conciliação, mas desestabilização: questiona o privilégio branco como medida universal de saber e denuncia as formas sutis de exclusão que persistem nas práticas pedagógicas. Trata-se de um ensino que confronta a lógica da neutralidade e obriga a educação a se posicionar diante das violências históricas que moldaram a sociedade. Segundo Gomes (2003), essa perspectiva exige:

- Valorizar a história e as civilizações africanas antes da colonização.
- Reconhecer o protagonismo negro na resistência à escravidão e na formação do Brasil.
- Combater estereótipos e o racismo estrutural por meio da educação.

Assim, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), a educação afrorreferenciada ultrapassa a simples inclusão da África nos currículos e exige uma virada epistemológica que desfaça o pacto silencioso da escola com a hegemonia eurocêntrica. Trata-se de reconhecer que os saberes afro-brasileiros não são complementos, mas estruturas vivas de pensamento, ética e criação. Diante disso, essa mudança desloca o ensino de História de um espaço de repetição para um território de reinvenção, onde o passado é revisitado não para ser decorado, mas para ser confrontado e ressignificado. Nesse movimento, a educação torna-se

um ato político de afirmação da vida negra, um exercício de reescrita coletiva que devolve dignidade às vozes antes silenciadas e funda as bases de uma sociedade que se reconhece, enfim, diversa e inteira.

Um ensino afroreferenciado tem como propósito reescrever a História a partir de outras lentes, aquelas que emergem das experiências africanas e afro-brasileiras e que foram sistematicamente marginalizadas pela tradição eurocêntrica. Desse modo, essa abordagem não apenas amplia o campo historiográfico, mas reposiciona o sujeito negro como produtor de conhecimento, memória e cultura. Ao recuperar trajetórias, cosmologias e resistências que moldaram o país, o ensino assume uma dimensão política e ética, capaz de questionar as estruturas que sustentaram a exclusão e o silenciamento. Entre os historiadores cujas obras dialogam com essa perspectiva, destacam-se:

CARLOS MOORE



Fonte: Portal Sotero Preta (2025)

Escritor, historiador e ativista cubano de origem africana, amplamente reconhecido por sua contribuição à reflexão sobre as relações raciais, o colonialismo e as diásporas africanas. Sua obra é marcada por uma perspectiva anticolonial e antirracista, articulando história, política e identidade cultural na crítica às estruturas de dominação herdadas da escravidão e do imperialismo europeu. Ao longo de sua trajetória, Moore defendeu o protagonismo dos povos afrodescendentes na produção de conhecimento e a reconstrução de narrativas históricas a partir de um olhar afrocentrado, enfatizando a importância da resistência cultural como forma de emancipação (PPGAS, 2024).

Algumas obras de destaque:

- Fela Kuti: Contracultura e (con)tradição na Música Popular
- Racismo e Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo
- A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro
- O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão

JOSEPH KI-ZERBO



Fonte: Right Livelihood (2025)

Historiador e intelectual de Burkina Faso, **Joseph Ki-Zerbo** foi um dos mais influentes pensadores africanos do século XX. Sua obra rompe com as visões eurocêntricas ao afirmar que a África tem uma história própria, complexa e milenar, forjada por civilizações que existiram muito antes da colonização. Defensor de uma **história escrita pelos africanos**, Ki-Zerbo valorizou o saber oral, as tradições locais e a memória coletiva como fundamentos para repensar o futuro do continente. Em seus escritos, uniu erudição e militância, propondo uma educação libertadora e um desenvolvimento ancorado na identidade africana.

Principais obras:

- História da África Negra

- “Introdução geral”. História geral da África (HGA) I: Metodologia e pré-história da África.
- A África Negra: História e Civilizações
- Educação e Desenvolvimento na África

CHEIKH ANTA DIOP



Fonte: Geledés (2025)

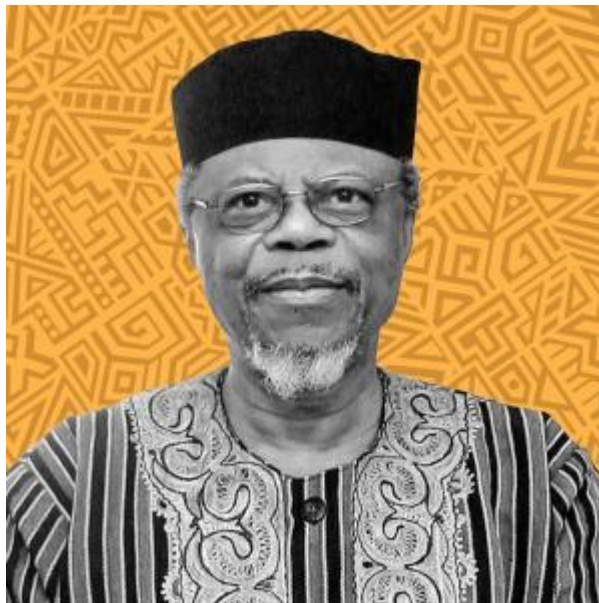
Historiador, cientista e pensador visionário, Cheikh Anta Diop transformou profundamente a compreensão da história da humanidade. Físico de formação e antropólogo por vocação, ele utilizou o rigor científico para desafiar séculos de distorções eurocêntricas sobre a África. Demonstrou, com base em evidências linguísticas, arqueológicas e genéticas, que o Egito Antigo era uma civilização africana e que negar essa origem significava perpetuar o racismo travestido de ciência.

Para Diop, a história era um campo de batalha simbólico, onde se decidia quem teria o direito de existir com dignidade. Suas obras ultrapassam o âmbito acadêmico e se tornam gestos de resistência e reconstrução da memória. Ao afirmar que a África deve narrar a si mesma, ele inaugura uma nova consciência histórica e cultural, que devolve ao continente o lugar que lhe foi negado na formação do mundo moderno.

Principais obras:

- A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade
- Civilização ou Barbárie
- Nations nègres et culture

TOYIN FALOLA



Fonte: Nações Unidas (2025)

Historiador nigeriano contemporâneo, Toyin Falola é uma das vozes mais potentes do pensamento histórico africano atual. Seu trabalho ultrapassa os limites da academia ao transformar a história em um espaço de memória viva, onde o passado dialoga com o presente e se projeta no futuro do continente. Falola não apenas estuda a África, mas a reinscreve no mapa da humanidade, destacando suas conexões com as Américas, o Caribe e o mundo afro-diaspórico.

Sua escrita combina erudição e sensibilidade, abordando temas como colonialismo, identidade e cultura com um olhar profundamente afrocentrado. Ele entende a história como uma arte de cura coletiva, capaz de recompor as perdas provocadas pelo colonialismo e de valorizar a oralidade e a experiência cotidiana como formas legítimas de conhecimento. Por meio de sua vasta produção intelectual, reafirma que pensar a África é, também, repensar o mundo.

Principais obras:

- The Power of African Cultures
- A History of Nigeria
- Decolonizing African Studies: Knowledge Production, Agency, and Voice

PLANO DIDÁTICO PARA ABORDAR O ENSINO AFROREFERENCIADO

PLANO DE AULA 1: RECONHECENDO A DIVERSIDADE DE POVOS E REINOS AFRICANOS

Tema: a importância de um ensino de História afroreferenciado

Público-alvo: 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Habilidades e objetos de conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	Povos da antiguidade na África (Egípcios).
(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial

OBJETIVOS

Geral:

Promover a compreensão crítica e multicultural da África e de suas contribuições para a formação da identidade afro-brasileira, por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a pesquisa e a expressão criativa.

Específicos:

- Favorecer a reflexão sobre as origens da humanidade e as múltiplas realidades históricas e culturais do continente africano.
- Desconstruir estereótipos e visões negativas associadas à África e aos povos africanos.
- Estimular a pesquisa, o diálogo e o trabalho coletivo por meio de rodas de conversa, apresentações temáticas e atividades interativas.
- Desenvolver a expressão oral, escrita e visual dos estudantes, por meio da produção de cartazes, nuvens de palavras e exposições.
- Reconhecer a influência africana na formação da identidade e da cultura afro-brasileira.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO**Aula 1: O que sabemos sobre a África?**

1. Roda de conversa inicial: O professor iniciará a aula perguntando aos alunos o que eles sabem sobre o continente africano. As respostas podem ser anotadas em um quadro ou em uma ferramenta de nuvem de palavras on-line para visualização coletiva.

2. Apresentação de imagens e mapas: Apresentar mapas da África que mostrem sua diversidade geográfica e política, e imagens que retratem diferentes culturas, povos e paisagens do continente, contrapondo com visões estereotipadas.

3. Discussão: Promover um debate sobre as primeiras impressões e o que as novas imagens e informações revelam.

Aula 2: Grandes Reinos e Civilizações Africanas

1. Exposição dialogada: O professor apresentará brevemente alguns dos grandes reinos e civilizações africanas, como o Egito Antigo, o Reino de Kush, o Império do Mali e o Império Songhai, utilizando textos de autores apresentados na seção 01. (“Introdução geral”. In: KIZERBO, Joseph (org.) História geral da África (HGA) I: Metodologia e pré-história da África/ MOORE, Carlos. A África no cotidiano educativo: bases práticas para o ensino da História da África. In: ____ A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. / DIOP, Cheikh Anta Diop. A Origem Africana da civilização: mito ou realidade. Luanda, 2010.)

2. Pesquisa em grupo: Dividir a turma em grupos e sortear um dos reinos/civilizações para cada grupo pesquisar com mais profundidade (organização social, cultura, economia, principais líderes).

Aula 3: Produção de Material

1. Criação de cartazes: Os grupos irão sistematizar as informações pesquisadas e criar cartazes informativos sobre o reino/civilização que estudaram.

2. Orientação: O professor circulará pela sala, orientando os grupos na produção do material, garantindo a precisão das informações e a clareza na apresentação.

Aula 4: Apresentação e Exposição

1. Seminário: Cada grupo apresentará seu cartaz para a turma, compartilhando o que aprenderam sobre o povo ou reino africano estudado.

2. Exposição: Os cartazes serão expostos na sala de aula ou em um mural na escola para que outros alunos possam ter acesso ao conhecimento produzido.

RECURSOS:

- Projetor multimídia para apresentação de slides, imagens e vídeos.
- Acesso à internet para pesquisa.
- Cartolinas, canetas coloridas, cola e tesoura.
- Material do produto educacional (Seção 1).

CRITÉRIOS AVALIATIVOS:

- A avaliação será contínua e processual, considerando:
- A participação e o engajamento dos alunos nas discussões e atividades.
- A qualidade da pesquisa e do conteúdo apresentado nos cartazes.
- A clareza e a organização na apresentação oral dos grupos.
- A capacidade de trabalhar em equipe e de respeitar as diferentes opiniões.

SEÇÃO 2

FIGURAS POLÍTICAS E SOCIAIS

TEREZA DE BENGUELA (-1770)



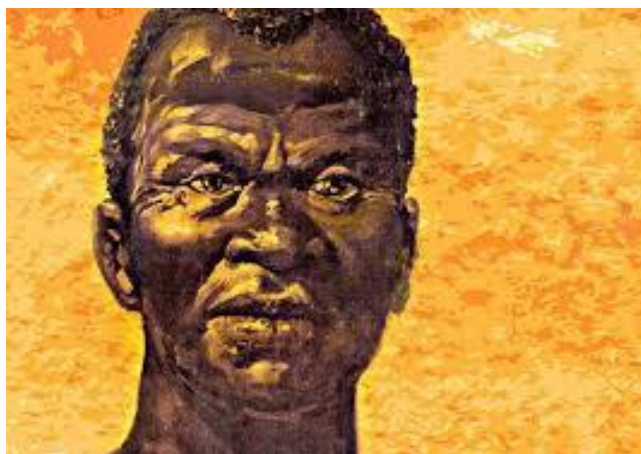
Fonte: Memória Feminista Antirracista (2023)

Tereza de Benguela foi uma importante líder quilombola do século XVIII, reconhecida por sua capacidade política e organizacional. Após a morte de seu companheiro, José Piolho, assumiu a liderança do Quilombo do Piolho, ou Quilombo do Quariterê, localizado na região do atual Mato Grosso. Sob seu comando, o quilombo tornou-se um espaço de resistência bem estruturado, com formas próprias de governo, produção agrícola, comércio com vilas próximas e um sistema de defesa eficiente.

Sua liderança foi marcada pela disciplina e pela visão estratégica, garantindo a sobrevivência da comunidade por décadas diante das ofensivas coloniais. O quilombo abrigava pessoas negras fugidas da escravidão e grupos indígenas, configurando uma sociedade plural e autônoma.

Assim, Tereza de Benguela foi capturada e morta em 1770, quando o quilombo foi destruído. Sua trajetória se consolidou como um símbolo de resistência e liderança feminina negra no Brasil. Em sua homenagem, o dia 25 de julho foi instituído como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

ZUMBI DOS PALMARES (1655-1695)



Fonte: Toda Matéria (s.d.)

Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, na região que hoje corresponde ao estado de Alagoas, e tornou-se um dos maiores símbolos da resistência negra no Brasil. Mais do que um líder guerreiro, foi um estrategista político que compreendeu o quilombo como um projeto coletivo de liberdade. Sob sua liderança, o Quilombo dos Palmares deixou de ser apenas um refúgio de fugitivos para se transformar em uma sociedade organizada, com estruturas próprias de governo, defesa e produção, capaz de enfrentar o poder colonial por quase um século.

Levado ainda criança por tropas portuguesas, Zumbi foi batizado e educado por um padre, recebendo formação religiosa e aprendendo o português e o latim. Ao fugir e retornar a Palmares, rompeu com o destino imposto pela colonização e assumiu o papel de líder de um povo que reivindicava autonomia total. Rejeitava acordos que mantivessem qualquer forma de dependência e via a liberdade como um direito inegociável.

Em 1695, foi traído, capturado e morto, mas sua execução não apagou a força de seu nome. Zumbi tornou-se um símbolo de insubmissão e consciência política, representando não apenas a luta contra a escravidão, mas o ideal de uma sociedade construída pela dignidade e pela resistência coletiva. O 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, mantém viva essa memória e o compromisso com a liberdade que ele encarnou.

DANDARA DOS PALMARES (-1694)



Fonte: Garcia (2018)

Dandara dos Palmares foi uma mulher que viveu a liberdade antes mesmo de ela existir como promessa. No século XVII, ergueu-se como liderança no Quilombo dos Palmares, um território de vida autônoma e resistência coletiva na Serra da Barriga, em Alagoas. Participava das decisões políticas, planejava estratégias de defesa e lutava lado a lado com outros quilombolas contra os ataques das forças coloniais.

Não era figura mítica nem coadjuvante de Zumbi, era protagonista de uma experiência radical de autonomia. Enfrentava as violências da escravidão com inteligência e firmeza, acreditando que a liberdade não se negociava nem se pedia: construía-se, todos os dias, nas mãos de quem ousava resistir.

Em 1694, diante da destruição do quilombo e da ameaça de voltar à escravidão, Dandara escolheu a morte como último gesto de insubmissão. Seu nome atravessou o tempo não apenas como símbolo, mas como lembrança viva de uma mulher que organizou, lutou e pensou a liberdade em primeira pessoa, não como mito, mas como prática política.

MARIELLE FRANCO (1979-2018)



Fonte: UFDPAR (2025)

Marielle Franco foi socióloga, defensora dos direitos humanos e vereadora do Rio de Janeiro, eleita em 2016 pelo PSOL. Nascida em 1979 na favela da Maré, transformou o território que a viu crescer em ponto de partida e horizonte político. Sua trajetória foi tecida nas lutas diárias das mulheres negras, das mães de favela e dos que insistem em viver com dignidade onde o Estado costuma falhar.

Na Câmara Municipal, Marielle não apenas ocupou uma cadeira: ela deslocou o centro do debate, fazendo ecoar vozes historicamente excluídas. Fez da política um espaço de confronto e de afeto, afirmando que a experiência periférica também é lugar de pensamento, poder e criação.

O assassinato de Marielle e do motorista Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, expôs a violência de um país que ainda reage com brutalidade a quem tenta transformá-lo por dentro. Sua morte não silenciou o que representava; tornou-se semente. Marielle segue presente na memória coletiva, símbolo de coragem, justiça e esperança de uma política que nasce das ruas e se volta para o povo.

ANIELLE FRANCO (1985-)



Fonte: Govbr (2025)

Anielle Franco é uma figura proeminente no Brasil, cuja percurso a estabeleceu como jornalista, professora, escritora e notável ativista dos direitos humanos. Sua vida pública ganhou um novo e decisivo contorno após o trágico assassinato de sua irmã, a vereadora Marielle Franco, em 2018. Emergindo como uma das vozes mais importantes na luta por justiça, Anielle transformou a dor em um poderoso motor de ativismo, intensificando seu trabalho na defesa dos direitos das mulheres negras, da população periférica e no combate incisivo ao racismo estrutural no Brasil.

Para perpetuar a memória e o legado de Marielle, Anielle fundou e dirige o Instituto Marielle Franco, uma organização que apoia a ascensão de mulheres negras na política e fortalece as lutas por justiça social. Em um marco para sua carreira e para a política nacional, Anielle Franco assumiu em 2023 o cargo de Ministra da Igualdade Racial no governo federal, onde tem se dedicado à implementação de políticas públicas estratégicas voltadas à equidade racial, à reparação histórica e ao enfrentamento rigoroso do racismo em todas as suas manifestações.

ÉRIKA HILTON (1992-)



Fonte: PSOL na Câmara (2023)

A trajetória de Érika Hilton é um manifesto de resiliência e ruptura. Nascida em 1992, em Franco da Rocha (SP), ela se tornou a primeira mulher trans e negra a ocupar uma cadeira de deputada federal no Brasil. Sua juventude foi marcada pela transfobia e pelo abandono familiar, experiências que a impulsionaram a construir uma voz política firme e comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Engajada nas lutas por igualdade racial e pelos direitos LGBTQIA+, Érika emergiu como uma liderança inspiradora. Em 2020, foi eleita vereadora em São Paulo com a maior votação do país, um marco que expressou a força das periferias e da diversidade na política. Durante seu mandato, dedicou-se a pautas sociais fundamentais, como o combate à fome, a dignidade menstrual e a inclusão trans no ambiente escolar.

Em 2022, ao ser eleita deputada federal pelo PSOL, consolidou-se como referência nacional na luta por justiça social e representatividade, levando para o Congresso a voz de quem historicamente foi excluído das estruturas de poder.

MARINA SILVA (1958-)



Fonte: Marina Silva (2025)

Marina Silva é uma política, ambientalista e professora brasileira, reconhecida internacionalmente por sua atuação em defesa do meio ambiente. Nascida em 1958, no Acre, em uma família pobre de seringueiros, enfrentou diversas dificuldades na infância, incluindo trabalho infantil e problemas de saúde.

Iniciou sua militância ao lado do líder seringueiro Chico Mendes, lutando contra o desmatamento da Amazônia. Entrou para a política nos anos 1980 pelo PT, foi senadora e, em 2003, tornou-se Ministra do Meio Ambiente no governo Lula, cargo em que teve destaque por implementar políticas de redução do desmatamento na Amazônia.

Marina também foi candidata à Presidência da República em 2010, 2014 e 2018, defendendo pautas como a sustentabilidade, a justiça social e os direitos humanos. Em 2023, voltou a ocupar o cargo de Ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima no governo Lula.

BENEDITA DA SILVA (1942-)



Fonte: Câmara dos Deputados (2025)

Benedita da Silva é mais que um nome na história política do Brasil: é um verbo em movimento. Nascida em 1942, no coração de uma favela do Rio de Janeiro, enfrentou a pobreza e o racismo estrutural com a mesma coragem com que aprendeu a sonhar. Trabalhou como empregada doméstica e auxiliar de enfermagem antes de descobrir na política o caminho para fazer das suas feridas uma bandeira coletiva. Desde então, sua trajetória é sinônimo de conquista. Foi a primeira mulher negra a chegar ao Senado e, em 2002, tornou-se a primeira governadora negra do Rio de Janeiro. Cada vitória sua abriu uma fenda no muro de exclusão que separa o povo do poder.

Benedita nunca se afastou das origens que a moldaram. Leva para o Parlamento a voz das mulheres negras, das trabalhadoras domésticas, das comunidades que insistem em existir apesar do abandono. Ministra no governo Lula, transformou a política pública em instrumento de dignidade para quem mais precisa. Hoje, como deputada federal, segue lembrando que representação não é privilégio, é reparação. Sua caminhada traduz o poder de quem acredita que a fé e a luta cabem no mesmo gesto. Benedita da Silva é, acima de tudo, a prova viva de que o Brasil que vem das favelas também pode governar.

PLANO DIDÁTICO COM FIGURAS POLÍTICAS E SOCIAIS

PLANO DE AULA 2: FIGURAS POLÍTICAS E SOCIAIS

Tema: o protagonismo de figuras políticas e sociais negras na história e na atualidade

Público-alvo: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar a trajetória de importantes figuras políticas e sociais negras, compreendendo seu papel na luta por direitos, representatividade e justiça social no Brasil.

Específicos:

- Conhecer a biografia e a atuação de personalidades como Tereza de Benguela, Zumbi dos Palmares, Dandara, Marielle Franco, Anielle Franco, Érika Hilton, Marina Silva e Benedita da Silva.
- Relacionar a luta dessas figuras com o contexto histórico em que viveram ou vivem.
- Debater a importância da representatividade negra na política e em outros espaços de poder.
- Produzir biografias ou perfis sobre as personalidades estudadas, utilizando diferentes linguagens.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: Quem são nossos heróis e heroínas?

1. Roda de conversa: Iniciar com uma discussão sobre quem são os heróis e heroínas que os alunos conhecem da história do Brasil. anotar os nomes e discutir o perfil dessas figuras.
2. Apresentação do tema: Introduzir o tema da aula, questionando a ausência ou a pouca presença de personalidades negras entre os heróis nacionais mais conhecidos.
3. Apresentação das figuras: Apresentar brevemente as figuras políticas e sociais da Seção 2 do produto educacional, utilizando imagens e vídeos curtos.

Aula 2: Pesquisa e Aprofundamento

1. Divisão em grupos: A turma será dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por pesquisar a vida e a luta de uma das personalidades apresentadas na aula anterior.
2. Roteiro de pesquisa: Fornecer um roteiro para a pesquisa, com perguntas como: Quem foi essa pessoa? Em que época viveu? Qual foi sua principal luta? Quais foram suas conquistas? Qual a sua importância para a história do Brasil?

Aula 3: Criação de Perfis

1. Produção de conteúdo: Com base na pesquisa, os grupos irão criar um “perfil” da personalidade estudada. Esse perfil pode ser em formato de post para rede social (Instagram, TikTok), uma página de enciclopédia on-line ou uma pequena biografia em vídeo.
2. Suporte e orientação: O professor auxiliará os grupos na produção, tirando dúvidas e ajudando na escolha da melhor linguagem e formato para cada perfil.

Aula 4: Galeria de Personalidades

1. Apresentação dos perfis: Cada grupo apresentará o perfil que criou para a turma.
2. Criação de uma galeria: Os perfis (impressos ou em formato digital) serão organizados em uma galeria virtual ou física na sala de aula, para que todos possam conhecer mais sobre essas importantes figuras.
3. Debate final: Encerrar com um debate sobre a importância de conhecer e valorizar a história de luta e resistência do povo negro no Brasil.

RECURSOS

- Projetor multimídia.
- Acesso à internet, computadores ou celulares para pesquisa e produção dos perfis.
- Material do produto educacional (Seção 2).

- Contas em redes sociais (opcional) ou softwares de edição de imagem/vídeo.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação nas discussões.
- Qualidade da pesquisa e do conteúdo produzido nos perfis.
- Criatividade e adequação da linguagem utilizada na apresentação.
- Colaboração e trabalho em equipe.

SEÇÃO 3

PROFESSORES E PESQUISADORES

ANTONIETA DE BARROS (1901-1952)



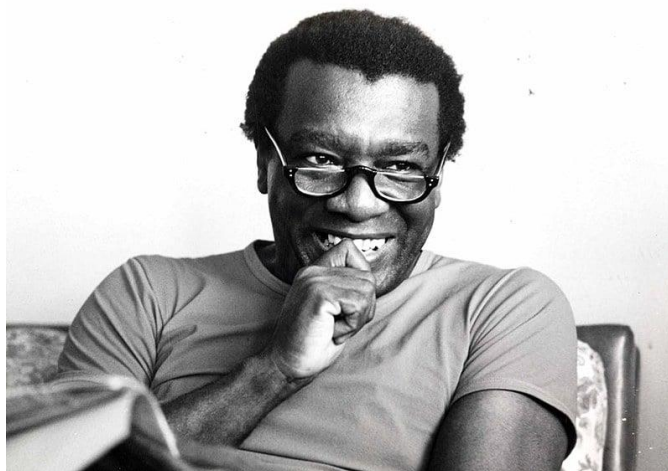
Fonte: Letras UFMG (2025)

Antonieta de Barros foi uma educadora, escritora, jornalista e política catarinense. Nasceu em 1901 em Florianópolis, era filha de uma ex-escravizada e desde muito cedo dedicou-se à educação e à alfabetização de pessoas negras e pobres, fundando o Curso Particular Antonieta de Barros, que funcionou por mais de três décadas. Também atuou como jornalista e cronista, escrevendo sob o pseudônimo “Maria da Ilha” e dirigindo jornais e revistas que abordavam temas sociais e educacionais.

Em 1934, Antonieta fez história ao tornar-se a primeira mulher negra eleita para um cargo legislativo no Brasil, ao assumir uma cadeira na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Durante seu mandato, defendeu a educação pública e gratuita como ferramenta de transformação social, especialmente para mulheres e negros. Foi autora do projeto de lei que instituiu o Dia do Professor, inicialmente em seu estado, e mais tarde oficializado nacionalmente.

Antonieta faleceu em 1952, mas seu legado permanece vivo. Sua trajetória rompeu barreiras de gênero, raça e classe, inspirando gerações de mulheres negras na política e na educação. Seu nome batiza escolas, túneis e homenagens em todo o Brasil, como símbolo de resistência, inteligência e compromisso com a justiça social.

MILTON SANTOS (1926-2001)



Fonte: Revista Galileu (2018)

Milton Santos foi um dos maiores geógrafos brasileiros e uma das vozes mais importantes do pensamento crítico sobre espaço, território e globalização. Nascido em 1926, na Bahia, foi pioneiro ao propor uma nova forma de pensar a geografia, que não se limitasse a mapas e descrições físicas, mas que considerasse as relações sociais, políticas e econômicas que moldam o espaço. Seu trabalho desafiou as ideias tradicionais da disciplina e buscou compreender as desigualdades no território brasileiro e mundial.

Durante a ditadura militar, Milton foi exilado e lecionou em diversas universidades no exterior, como em Paris, Toronto e Caracas. Mesmo longe do Brasil, continuou produzindo obras fundamentais, como *O Espaço Dividido* e *Por uma Geografia Nova*, onde propõe a análise do espaço como produto da ação humana, em constante transformação. Ao voltar ao país nos anos 1970, tornou-se professor na Universidade de São Paulo (USP) e consolidou sua carreira como referência mundial em geografia crítica.

Entre suas contribuições mais conhecidas está a crítica à globalização excludente, que ele denominava “globalitarismo”. Para Milton Santos, seria possível construir uma “outra globalização”, baseada na solidariedade e na justiça social. Seu reconhecimento internacional veio com o Prêmio Vautrin Lud em 1994, considerado o “Nobel da Geografia”. Faleceu em 2001, deixando um legado de pensamento comprometido com a transformação social e a luta contra as desigualdades.

DJAMILA RIBEIRO (1980-)



Fonte: Revista Raça (2025)

Djamila Taís Ribeiro dos Santos nasceu em 1º de agosto de 1980, em Santos (SP), e se tornou uma das mais influentes vozes do feminismo negro e do pensamento crítico no Brasil. Filósofa, escritora e ativista, ela é uma figura central no debate público sobre raça, gênero, racismo estrutural e igualdade.

Ao longo de sua carreira, Djamila publicou obras fundamentais como “O que é lugar de fala?” e “Pequeno manual antirracista”, que ampliaram seu impacto intelectual e social. Sua presença é constante na mídia, com aparições em programas como “Roda Viva” (TV Cultura) e “Saia Justa” (GNT), além de participações em documentários e colaborações com plataformas como Canal Futura e Globoplay. Com forte atuação digital e no campo da educação, contribui significativamente para a democratização do conhecimento sobre desigualdades e justiça social no Brasil.

Djamila também coordena a iniciativa editorial “Feminismos Plurais”, que visa publicar autores negros, especialmente mulheres, com linguagem acessível e preços democráticos, ampliando a difusão do pensamento negro no país. Sua trajetória institucional e intelectual consolidou sua posição como referência na promoção dos direitos humanos, igualdade racial e inclusão.

NILMA LINO GOMES (1961-)



Fonte: UFMG (2019)

Nilma Lino Gomes é pedagoga, professora universitária e referência no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil. Nascida em Belo Horizonte em 1961, formou-se em Pedagogia e se especializou em temas ligados à educação e à luta antirracista. Doutora em Antropologia Social pela USP, foi a primeira mulher negra a assumir a reitoria de uma universidade federal, a UNILAB. Também ocupou o cargo de ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo Dilma Rousseff.

Ao longo de sua carreira, Nilma tem se dedicado a refletir sobre a educação das relações raciais no Brasil, o papel do movimento negro e a importância de políticas públicas inclusivas. É autora de obras como “O movimento negro educador”, em que discute como o ativismo negro contribui para transformar a educação brasileira, e “Sem perder a raiz”, que aborda identidade, diversidade e africanidades na escola.

PETRONILHA GONÇALVES E SILVA (1942-)



Fonte: Instituto Búzios (2024)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em 29 de junho de 1942, em Porto Alegre, no então chamado bairro Colônia Africana, atual Rio Branco. Graduiu-se em Letras e Francês (PUC-RS, 1964) e tornou-se docente aos 21 anos em escolas públicas de comunidades vulnerabilizadas. Posteriormente, concluiu mestrado (1979) e doutorado (1987) em Educação pela UFRGS, com pesquisas centradas na identidade negra e educação dos trabalhadores rurais, e fez pós-doutorado na University of South Africa em 1996.

Sua trajetória acadêmica ocorreu majoritariamente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde ingressou em 1989 e trabalhou até se aposentar em 2012. Lá foi pioneira na implantação de ações afirmativas e na inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Em 2002, foi indicada ao Conselho Nacional de Educação, sendo a primeira mulher negra a integrar o órgão, onde relatou o parecer que regulamentou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei n.º.639/2003). Ao longo da carreira, recebeu diversos reconhecimentos, como o título de Doutora Honoris Causa pela UFRGS em 2024, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, lançado pelo MEC em 2025 para homenagear práticas educacionais antirracistas.

PLANO DIDÁTICO COM PROFESSORES E PESQUISADORES

PLANO DE AULA 3: PROFESSORES E PESQUISADORES

Tema: a contribuição de intelectuais negros para a produção de conhecimento.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas.

OBJETIVOS

Geral:

Reconhecer e valorizar a produção intelectual de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores negros, compreendendo seu impacto na educação, na ciência e na sociedade.

Específicos:

- Conhecer o trabalho de intelectuais como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Milton Santos, entre outros.
- Analisar conceitos-chave desenvolvidos por esses pensadores, como “racismo epistêmico” e “lugar de fala”.
- Debater a importância da diversidade racial no ambiente acadêmico e na produção de conhecimento.
- Produzir um seminário ou uma roda de conversa sobre o pensamento de um dos

intelectuais estudados.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: O que é conhecimento? Quem o produz?

1. Discussão inicial: Iniciar a aula com uma reflexão sobre o que é conhecimento e quem são as pessoas que, historicamente, são reconhecidas como produtoras de conhecimento. Discutir o conceito de “epistemicídio”.

2. Apresentação dos intelectuais: Apresentar os professores e pesquisadores da Seção 3 do produto educacional, destacando suas áreas de atuação e principais contribuições.

3. Leitura de trechos: Ler com a turma pequenos trechos de textos ou artigos dos autores apresentados, explicando conceitos importantes.

Aula 2: Aprofundando o Pensamento

1. Grupos de estudo: Dividir a turma em grupos e cada grupo escolherá um intelectual para aprofundar o estudo de sua obra e biografia.

2. Preparação do seminário: Os grupos deverão preparar uma apresentação sobre o pensador escolhido, abordando sua vida, suas principais ideias e a relevância de seu trabalho para a luta antirracista.

Aula 3: Roda de Saberes

1. Apresentação dos seminários: Cada grupo apresenta o resultado de sua pesquisa para a turma.

2. Debate: Ao final das apresentações, promover um debate sobre as ideias apresentadas, conectando-as com questões atuais da sociedade brasileira.

3. Síntese: O professor fará uma síntese das discussões, reforçando a importância de valorizar e difundir o conhecimento produzido por intelectuais negros.

RECURSOS

- Projetor multimídia.
- Acesso à internet para pesquisa.
- Textos e artigos dos autores estudados.
- Material do produto educacional (Seção 3).

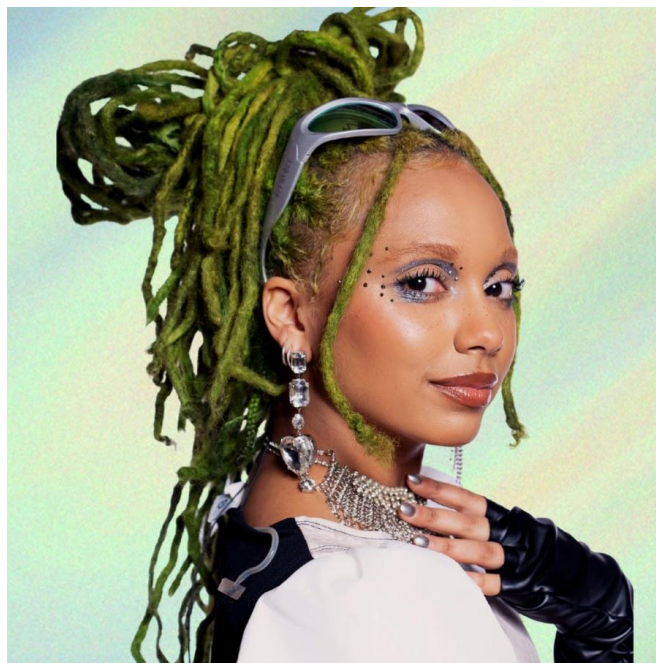
CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação qualificada nos debates.
- Qualidade da pesquisa e do conteúdo apresentado no seminário.
- Capacidade de articulação entre as ideias dos autores e a realidade social.
- Clareza e objetividade na exposição oral.

SEÇÃO 4

INFLUENCIADORES E COMUNICADORES

NÁTALY NERI (1995-)



Fonte: Canal do Youtube Nátaly Neri (2025)

Nátaly Neri (nascida em 5 de maio de 1994, em Assis, SP) é comunicadora e cientista social formada pela UNIFESP, conhecida pela criação do canal “Afros e Afins” no YouTube, lançado em 2015. Sua trajetória inclui participações em TEDx com temas como afrofuturismo, moda consciente, estética negra e sustentabilidade. Desde então, tornou-se referência por usar brechós como ferramenta de resistência e expressão pessoal, discutindo consumo consciente e identidade negra com autenticidade e engajamento.

Além de sua influência digital, Nátaly também atua como apresentadora em programas como “Engatilhadas” (DiaTV) e “Tem Que Sustentar” (desde 2023), e já foi jurada em reality shows como “Corrida das Blogueiras”. Ela tem falado sobre a responsabilidade e o impacto dos influenciadores digitais, criticando a cultura de ostentação e conteúdo massificado, e defendendo autenticidade e olhar consciente para sua audiência como comunidade, não apenas como números.

SPARTAKUS SANTIAGO (1994-)



Fonte: Perline (2021)

Spartakus Santiago Fernandes Francisco, nascido em Itabuna (BA) em 15 de maio de 1994, é comunicador, criador de conteúdo e publicitário. Formado em Comunicação Social pela UFF e em Direção de Arte pela Miami Ad School (Rio e Nova York), ele se destacou por usar a cultura pop como ferramenta educativa, abordando temas como racismo, LGBTQIA+, religião e desigualdade social. Com vídeos virais desde os primeiros anos no Facebook e depois no YouTube, Spartakus ganhou visibilidade por debater polêmicas culturais de forma didática e consciente.

Atuou como apresentador em veículos importantes como Canal Futura, MTV Brasil e GNT, além de ser colunista em programas como “Saia Justa” e apresentador de eventos como os MTV MIAW e VMA americano. Ele também é articulador do coletivo *Influência Negra*, que promove representatividade e empoderamento de criadores negros na mídia digital. Spartakus tem uma presença ativa na defesa dos direitos e cultura negra e LGBTQIA+, e já denunciou casos de racismo institucional, como uma abordagem policial em São Paulo, tornando-se referência no debate antirracista contemporâneo.

GLÓRIA MARIA (1949-2023)



Fonte: Globo (2023)

Glória Maria Matta da Silva nasceu no Rio de Janeiro e ingressou na TV Globo em 1970 como rádio-escuta, ainda conciliando curso de Jornalismo na PUC-Rio e trabalho como telefonista. Sua primeira reportagem exibida foi em 1971, durante a cobertura do desabamento do Elevado Paulo de Frontin. Em 1977, tornou-se a primeira repórter negra a aparecer ao vivo e em cores no *Jornal Nacional*, um marco na televisão Brasileira.

Movida por curiosidade e espírito de aventura, Glória estrelou reportagem após reportagem em locais remotos. Cobriu eventos como a Guerra das Malvinas (1982), a invasão da embaixada brasileira no Peru (1996), os Jogos Olímpicos de Atlanta (1996), a Copa do Mundo na França (1998) e realizou reportagens radicais como sobrevoar crateras de vulcões, escalar o Himalaia, andar de asa-delta e cruzar o Saara de camelo. Muitas dessas missões foram feitas com produção mínima e riscos extremos, como quando foi abandonada com seu cinegrafista na Nigéria.

De 1986 a 2007, fez história como apresentadora do *Fantástico*, posteriormente retornando ao ar em 2010 no *Globo Repórter* como repórter especial e coapresentadora. Ao longo da carreira, viajou por mais de 100 países, entrevistou figuras como Michael Jackson, Madonna e Freddie Mercury e se consolidou como uma das maiores referências do jornalismo brasileiro. Glória faleceu em 2 de fevereiro de 2023, no Rio de Janeiro, aos 73 anos, de câncer, deixando um legado de pioneirismo, coragem e representatividade.

PLANO DIDÁTICO COM INFLUENCIADORES E COMUNICADORES

PLANO DE AULA 4: INFLUENCIADORES E COMUNICADORES

Tema: o papel de influenciadores e comunicadores negros na contemporaneidade

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Habilidades e objetos de conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar criticamente o papel e a influência de comunicadores e influenciadores digitais negros na promoção da cultura afro-brasileira, no combate ao racismo e na construção de novas narrativas.

Específicos:

- Conhecer o trabalho de influenciadores e comunicadores negros que atuam em diferentes plataformas digitais.
- Debater sobre o impacto das redes sociais na formação de opinião e na disseminação de discursos antirracistas.
- Analisar a linguagem, a estética e as estratégias de comunicação utilizadas por esses influenciadores.
- Criar uma campanha de conscientização digital inspirada no trabalho dos comunicadores estudados.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: Novas Vozes, Novas Narrativas

1. Diagnóstico: Iniciar a aula perguntando aos alunos quais influenciadores digitais eles seguem e que tipo de conteúdo consomem. Discutir a diversidade racial entre os influenciadores mais populares.

2. Apresentação: Apresentar os influenciadores e comunicadores da Seção 4 do produto educacional (ex: AD Junior, Nátaly Neri, Gabi Oliveira, etc.), mostrando trechos de seus vídeos ou posts.

3. Análise em grupo: Em grupos, os alunos analisarão o perfil de um dos influenciadores, observando os temas abordados, o público, a linguagem e o engajamento gerado.

Aula 2: O Ativismo Digital

1. Debate: Promover um debate sobre o conceito de “ativismo digital”. É uma forma válida de militância? Quais seus alcances e limites? Como os influenciadores negros utilizam as redes para pautar questões raciais?

2. Planejamento da campanha: Os grupos irão planejar uma mini campanha digital sobre um tema relacionado à luta antirracista (ex: apropriação cultural, colorismo, representatividade na mídia). Eles deverão definir o objetivo, o público-alvo, a mensagem principal e as peças que serão criadas (posts, vídeos curtos, stories).

Aula 3: Campanha Antirracista

1. Produção e apresentação: Os grupos produzirão uma das peças da campanha planejada (um post com texto e imagem, um roteiro para um vídeo curto, etc.) e apresentarão para a turma, justificando suas escolhas.

2. Simulação: Se possível, as peças podem ser publicadas nas redes sociais da turma ou da escola (com autorização prévia), utilizando uma hashtag criada para a atividade.

3. Reflexão final: Encerrar com uma reflexão sobre o poder da comunicação e das redes sociais como ferramentas para a transformação social.

RECURSOS

- Projetor multimídia.
- Acesso à internet, computadores ou celulares.
- Perfis dos influenciadores em redes como Instagram, YouTube, TikTok.
- Ferramentas de criação de conteúdo digital (Canva, editores de vídeo, etc.).
- Material do produto educacional (Seção 4).

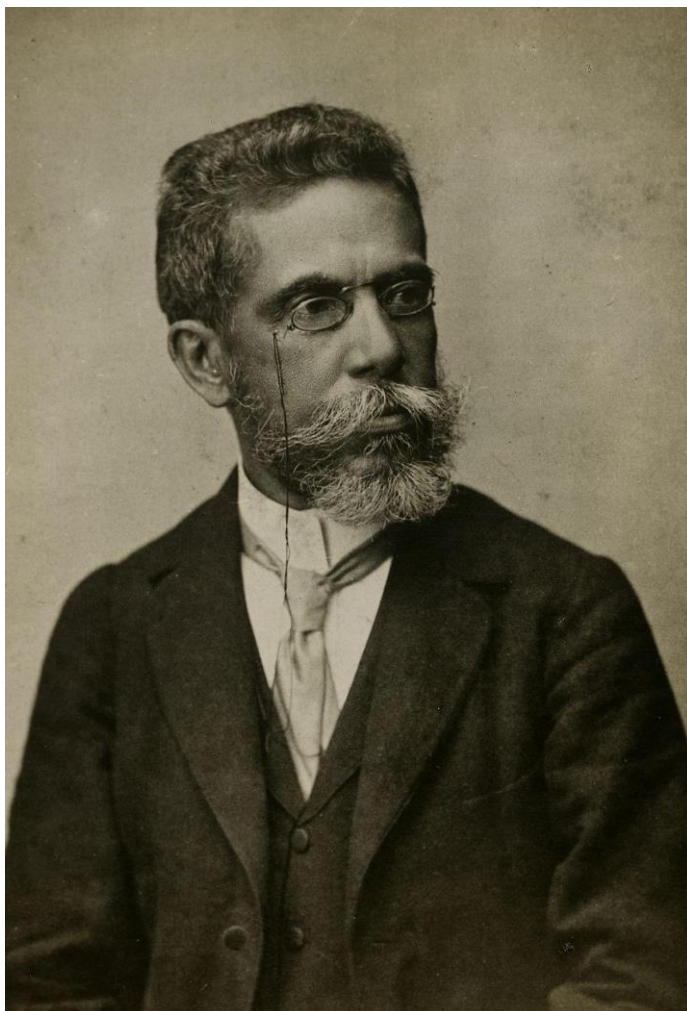
CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação nas discussões e na análise dos perfis.
- Qualidade do planejamento e da peça da campanha digital criada.
- Capacidade de argumentação e reflexão crítica sobre o ativismo digital.
- Criatividade e colaboração no trabalho em grupo.

SEÇÃO 5

ESCRITORES E LITERATOS

MACHADO DE ASSIS (1839-1908)



Fonte: National Geographic Brasil (2024)

Machado de Assis, um dos maiores escritores da literatura brasileira, tem sua relevância como autor negro cada vez mais reconhecida, desafiando um processo histórico de embranquecimento de sua imagem. Nascido de pai pardo e neto de escravos alforriados, Machado ascendeu socialmente e tornou-se o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. No entanto, sua identidade racial foi frequentemente minimizada ou apagada, um reflexo do racismo estrutural que buscava dissociar a genialidade intelectual da negritude. O resgate de sua verdadeira imagem é crucial não apenas para a reparação histórica, mas para uma compreensão mais profunda de sua obra.

A genialidade de Machado de Assis manifesta-se na forma sutil e irônica com que

criticou as estruturas sociais e a escravidão de seu tempo. Em vez de um discurso panfletário, ele dissecou a hipocrisia da elite e a crueldade do sistema escravocrata através da complexa psicologia de seus personagens e de enredos que expunham as contradições da sociedade. Obras como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e o conto *Pai contra Mãe* são exemplos de como a escravidão e suas consequências são elementos centrais em sua literatura, revelando um autor profundamente consciente e crítico das dinâmicas raciais brasileiras.

Reconhecer Machado de Assis como um intelectual negro enriquece a leitura de sua obra, revelando camadas de significado e uma crítica social ainda mais potente. Essa perspectiva consolida sua importância não só como um mestre da língua portuguesa, mas também como uma voz fundamental que, a partir de sua vivência, traduziu as complexidades e as injustiças do Brasil. Sua literatura, analisada sob essa ótica, continua extremamente relevante para o debate sobre raça, identidade e memória no país.

CAROLINA MARIA DE JESUS (1914-1977)



Fonte: UFMG (2025)

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) é uma das mais importantes e impactantes escritoras da literatura brasileira, cuja relevância reside em sua capacidade de dar voz a uma parcela da população até então silenciada. Mulher negra, catadora de papel e moradora da favela do Canindé, em São Paulo, ela rompeu as barreiras do preconceito social, racial e de gênero ao registrar seu cotidiano em diários. Sua escrita visceral e sem filtros ofereceu ao Brasil um retrato brutal da fome, da miséria e da luta pela sobrevivência, desafiando a imagem de um país cordial e em desenvolvimento. A trajetória de Carolina é um marco, pois representa a insurreição da palavra como ferramenta de denúncia e afirmação da dignidade humana vinda de um lugar de exclusão.

O reconhecimento de Carolina de Jesus veio com a publicação de seu diário, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, em 1960. O livro se tornou um fenômeno editorial instantâneo, traduzido para mais de 16 idiomas e aclamado internacionalmente. Na obra, ela narra com uma lucidez cortante a sua luta diária para alimentar os três filhos, os conflitos da comunidade, a violência e a esperança que encontrava nos livros e na escrita. Carolina subverteu a lógica literária da época, pois não era uma intelectual distante a observar a pobreza, mas a

própria voz da favela, articulando com crueza e poesia as realidades de seu “quarto de despejo”, como definia o lugar onde vivia.

A obra de Carolina de Jesus permanece fundamental para entender as desigualdades estruturais do Brasil. Ela expôs o racismo, o machismo e a marginalização social de forma contundente, tornando-se um símbolo de resistência e uma pioneira da literatura de autoria negra e feminina no país. Seu legado inspira gerações de novos escritores e é objeto de estudo indispensável para a crítica social e literária, consolidando-a como uma voz poderosa e insubstituível, que transformou o lixo em luxo literário e a exclusão em um testemunho universal.

CONCEIÇÃO EVARISTO (1946-)



Fonte: IFMG (2024)

Conceição Evaristo é uma das vozes mais potentes e influentes da literatura afro-brasileira contemporânea, cuja obra se destaca por dar protagonismo à vivência da mulher negra no Brasil. Nascida em uma favela de Belo Horizonte em 1946, de origem humilde, trabalhou como empregada doméstica antes de concluir seus estudos e se tornar professora, mestre em Literatura Brasileira e doutora em Literatura Comparada. Sua trajetória pessoal e acadêmica se

funde à sua produção literária, criando uma escrita que une a memória, a experiência coletiva e a denúncia social. A relevância de Evaristo está em sua capacidade de construir uma nova perspectiva literária, que rompe com o silenciamento histórico imposto às populações negras e, em especial, às mulheres.

A principal contribuição teórica e literária de Conceição Evaristo é o conceito de “escrevivência”, uma fusão de “escrever” e “vivência”: para ela, a escrita é inseparável do corpo, da condição e da memória coletiva da mulher negra. Essa perspectiva se materializa em obras aclamadas como o romance *Ponciá Vicêncio* (2003) e o livro de contos *Olhos d'água* (2014). Em seus textos, a autora aborda temas como a ancestralidade, a pobreza, a violência racial, o machismo e a força dos laços comunitários e familiares, sempre a partir de um ponto de vista que valoriza o saber e o sentir de suas personagens. Sua linguagem, marcada pela oralidade e pela poesia, confere dignidade e profundidade a existências historicamente marginalizadas.

O impacto de Conceição Evaristo transcende a literatura, tornando-a uma figura central no ativismo do movimento negro e feminista no Brasil. Sua obra não apenas inaugurou um espaço para que novas autoras e autores negros surgissem, como também se tornou fundamental para a aplicação da Lei n.º.639. Ao reivindicar a literatura como um lugar de humanização e de luta política, Conceição Evaristo consolidou-se como um ícone intelectual, cuja “escrevivência” continua a inspirar e a transformar a sociedade brasileira.

JEFERSON TENÓRIO (1977-)



Fonte: O Globo (2025)

Jeferson Tenório desponta como uma das vozes mais contundentes e premiadas da literatura brasileira contemporânea, destacando-se por uma ficção que investiga as complexidades da identidade e as violências estruturais do racismo no Brasil. Nascido no Rio de Janeiro em 1977 e radicado em Porto Alegre, é doutor em Teoria Literária e atuou como professor da rede pública, experiências que atravessam sua escrita. Sua obra dialoga diretamente com as inquietações de sua geração, trazendo para o centro do debate as subjetividades de personagens negros confrontados com a brutalidade das relações raciais no país, consolidando-o como um autor fundamental para a compreensão do Brasil atual.

O reconhecimento nacional e internacional de Tenório foi impulsionado por seu romance *O Averso da Pele* (2020), vencedor do Prêmio Jabuti. No livro, o autor narra a história de Pedro, que, após a morte do pai, assassinado em uma abordagem policial, busca reconstruir a identidade paterna e, consequentemente, a sua própria. A obra aborda com extrema sensibilidade e dureza temas como paternidade, violência policial, colorismo e solidão, expondo como o racismo afeta os corpos, os afetos e a subjetividade de pessoas negras. A prosa de Tenório é precisa e potente, combinando a narrativa íntima e memorialística com uma afiada crítica social.

A relevância de Jeferson Tenório reside em sua habilidade de criar uma literatura que é ao mesmo tempo artística, acessível e politicamente engajada. Seus livros se tornaram um fenômeno de público e crítica, fomentando discussões urgentes sobre identidade racial e direitos humanos, inclusive no ambiente escolar.

CASTRO ALVES (1847-1871)



Fonte: Literatura Brasileira e Paranaense (2025)

Castro Alves (1847-1871) é uma figura central da terceira geração do Romantismo no Brasil, imortalizado pela força de sua poesia social e por sua apaixonada defesa da causa abolicionista. Sua obra se distingue por um profundo senso de justiça e uma empatia avassaladora pelo sofrimento dos escravizados, o que lhe rendeu o epíteto de “O Poeta dos Escravos”.

Sua obra-prima, o poema épico-dramático *O Navio Negreiro* (1869), é um dos mais vigorosos e contundentes libelos contra a escravidão já escritos em língua portuguesa. Nele, o poeta descreve com imagens vívidas e trágicas o horror do tráfico transatlântico, denunciando a desumanidade e a crueldade do sistema escravocrata. Poemas como *Vozes d'África* também reforçam essa denúncia, dando uma dimensão universal à dor do continente africano.

A relevância de Castro Alves reside em sua capacidade de ter colocado a poesia a serviço de uma das causas humanitárias mais urgentes de seu tempo. Diferente de muitos de seus contemporâneos, ele não se limitou ao lirismo amoroso ou à idealização da natureza, mas engajou-se publicamente na luta pela abolição, declamando seus versos em teatros e praças públicas e influenciando a opinião pública. Mesmo tendo morrido jovem, aos 24 anos, vítima de tuberculose, seu legado perdura como um símbolo da literatura engajada e de como a arte pode ser um instrumento de transformação social, tornando-o uma das consciências críticas mais importantes do Brasil do século XIX.

AUTA DE SOUZA (1876-1901)



Fonte: Templo Cultural Delfos (2025)

Auta de Souza (1876-1901) é uma das vozes femininas mais singulares e comoventes da literatura brasileira, cuja obra, embora breve, ecoa uma profunda sensibilidade marcada pela fé, pela dor e pela esperança. Nascida em Macaíba, Rio Grande do Norte, a poeta teve uma vida trágica: ficou órfã de mãe e pai ainda na infância e perdeu vários irmãos para a tuberculose, mesma doença que a vitimou aos 24 anos. Mulher negra em uma sociedade escravocrata recém-abolida e profundamente patriarcal, Auta encontrou na religiosidade e na poesia um refúgio e uma forma de expressar a melancolia e a espiritualidade que definiam sua existência, consolidando-se como um nome importante do pós-romantismo e precursora do Simbolismo no Brasil.

Sua única obra publicada em vida, *Horto* (1900), reúne poemas que transitam entre a temática mística-religiosa e o lirismo amoroso, sempre permeados por um tom confessional e melancólico. Com uma linguagem delicada e musical, Auta de Souza construiu uma poesia de grande profundidade subjetiva, dialogando com a estética simbolista ao explorar a alma, os sonhos e uma atmosfera de espiritualidade que contrastava com a realidade áspera que a cercava.

A relevância de Auta de Souza reside em sua condição de pioneira como mulher negra a publicar um livro de poesias com temática própria, afirmando sua voz autoral em um espaço

literário quase que inteiramente dominado por homens brancos. Embora por muito tempo sua obra tenha circulado em âmbitos restritos, seu legado foi redescoberto e hoje é celebrado por sua qualidade lírica e por representar a força de uma intelectual que, apesar de todas as adversidades impostas por sua raça, gênero e condição de saúde, produziu uma obra de valor universal e perene, sendo uma referência fundamental na história da literatura potiguar e afro-brasileira.

PLANO DIDÁTICO COM ESCRITORES E LITERATOS

PLANO DE AULA 5: ESCRITORES E LITERATOS

Tema: a literatura como espaço de resistência e afirmação da identidade negra

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar como a literatura produzida por autores e autoras negros contribui para a construção de narrativas de resistência, memória e identidade.

Específicos:

- Conhecer a vida e a obra de escritores como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Machado de Assis (sob uma nova perspectiva), e outros apresentados na Seção 5.
- Ler, interpretar e debater trechos de suas principais obras, como contos, poemas e romances.
- Compreender e discutir o conceito de “escrivência” de Conceição Evaristo.
- Produzir um texto criativo (poema, conto, crônica) inspirado nas leituras e discussões.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: A Palavra como Arma

1. Roda de Leitura: Iniciar a aula com a leitura de um poema ou conto curto de um autor negro (ex: “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo). Promover uma breve discussão sobre as sensações e reflexões que o texto provoca.
2. Apresentação dos Autores: Apresentar os escritores e escritoras da Seção 5 do produto educacional, contextualizando sua importância para a literatura brasileira.
3. Discussão: Levantar questões como: Por que é importante ler autores negros? A literatura pode ser uma forma de luta?

Aula 2: Mergulho na Obra

1. Leitura e Análise em Grupo: Dividir a turma em grupos e distribuir trechos de obras selecionadas (ex: “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus, um conto de “Olhos d'água” de Conceição Evaristo, etc.).
2. Roteiro de Análise: Cada grupo deverá analisar o texto com base em um roteiro, observando a linguagem, os temas, os personagens e o contexto social retratado.
3. Compartilhamento: Os grupos compartilham suas análises com a turma.

Aula 3: Oficina de Escrita Criativa – “Escrevivências”

1. Explicação do Conceito: O professor explicará o conceito de “escrevivência”, criado por Conceição Evaristo, que se refere à escrita que nasce da experiência de vida, da memória e da coletividade.
2. Produção Textual: Convidar os alunos a produzirem seus próprios textos (poemas, contos, crônicas) a partir de suas próprias experiências, memórias ou reflexões sobre identidade e pertencimento.

Aula 4: Sarau Literário

1. Organização do Espaço: Preparar a sala de forma acolhedora para a realização de um sarau.
2. Apresentações: Os alunos que se sentirem à vontade são convidados a ler seus textos para a turma. Também podem ser lidos trechos dos autores estudados.
3. Encerramento: Finalizar o sarau com uma reflexão coletiva sobre a potência da literatura e da expressão pessoal.

RECURSOS

- Livros e cópias dos textos dos autores estudados.
- Projetor multimídia para exibir imagens e informações.
- Material do produto educacional (Seção 5).
- Cadernos e canetas para a oficina de escrita.

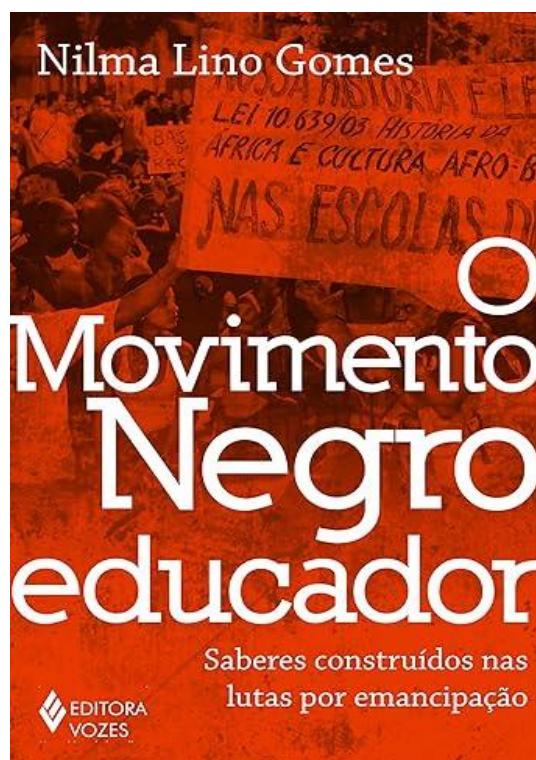
CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação nas rodas de leitura e debate.
- Qualidade da análise dos textos em grupo.
- Engajamento na produção do texto criativo.
- Participação e respeito durante o sarau literário.

SEÇÃO 6

LIVROS

O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: SABERES CONSTRUÍDOS NAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO – NILMA LINO GOMES



Fonte Amazon (2025)

Por que ler:

Analisa como o movimento negro brasileiro produziu conhecimentos e práticas educativas voltadas à emancipação e à igualdade racial, destacando o papel da educação como ferramenta de transformação social.

Temas para discussão:

Educação e emancipação
Movimentos sociais e produção de saberes
Políticas públicas e igualdade racial

O MENINO NITO – SONIA ROSA



Fonte: Amazon (2025)

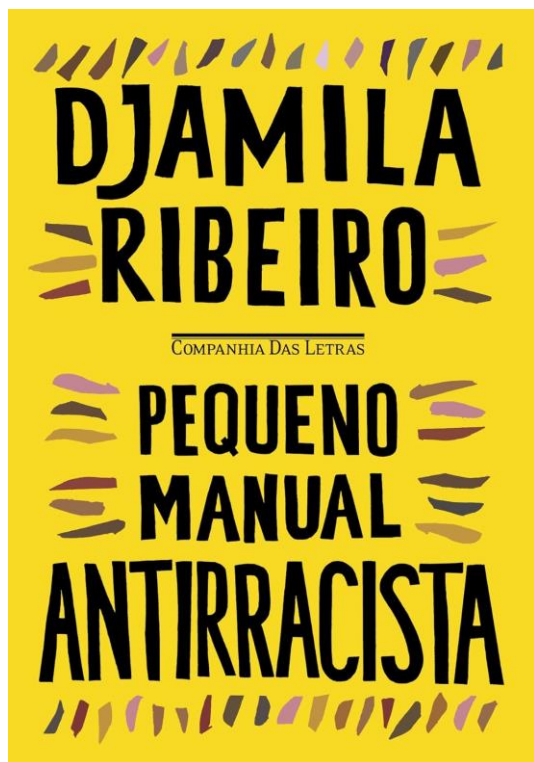
Por que ler:

Aborda a questão da identidade racial masculina, importante para desconstruir estereótipos sobre homens negros.

Temas para discussão:

Masculinidade negra positiva
Desconstrução de estereótipos
Identidade e família

PEQUENO MANUAL ANTIRRACISTA – DJAMILA RIBEIRO



Fonte: Amazon (2025)

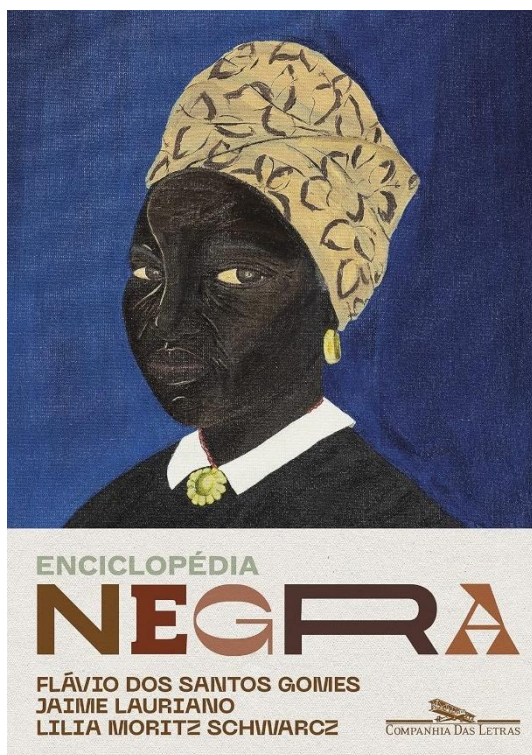
Por que ler:

Obra fundamental para compreender as estruturas do racismo no Brasil e refletir sobre o papel individual e coletivo na construção de uma sociedade mais justa. Escrita de forma acessível e direta, é um convite à ação antirracista cotidiana.

Temas para discussão:

Estruturas do racismo no Brasil
Privilegio e responsabilidade social
Práticas antirracistas no cotidiano

ENCICLOPÉDIA NEGRA – FLÁVIO DOS SANTOS GOMES, JAIME LAURIANO E LILIA MORITZ SCHWARCZ



Fonte: Amazon (2025)

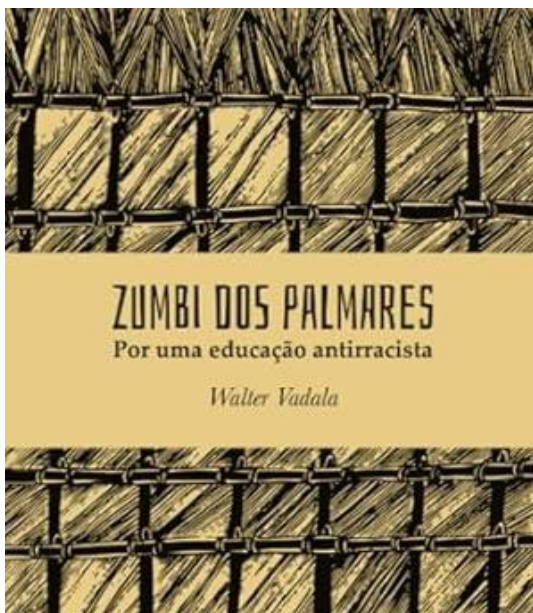
Por que ler:

Reúne mais de 500 biografias de personalidades negras que ajudaram a construir a história do Brasil. A obra valoriza trajetórias invisibilizadas e oferece uma nova perspectiva sobre o protagonismo negro.

Temas para discussão:

Protagonismo e representatividade negra
Memória e história do povo negro no Brasil
Reescrita da história sob novas vozes

ZUMBI DOS PALMARES: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – WALTER VADALA



Fonte: Amazon (2025)

Por que ler:

A obra revisita a história de Zumbi e do Quilombo dos Palmares, articulando-a com a importância da educação antirracista e da valorização da cultura afro-brasileira nas escolas.

Temas para discussão:

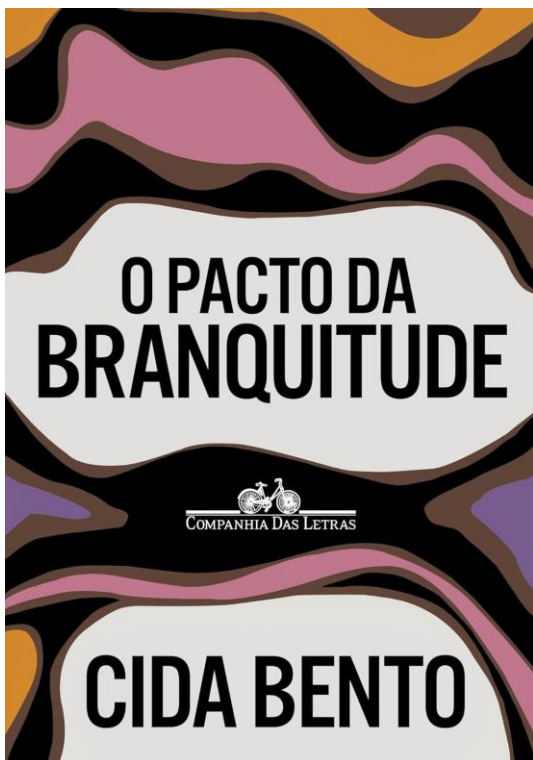
Quilombos e resistência negra

História e cultura afro-brasileira

Educação antirracista no currículo escolar



O PACTO DA BRANQUITUDE – CIDA BENTO



Fonte: Amazon (2025)

Por que ler:

Analisa as dinâmicas de privilégio e silêncio que mantêm as desigualdades raciais, revelando como a branquitude opera de forma estrutural. Um texto provocador para pensar o papel das pessoas brancas na luta antirracista.

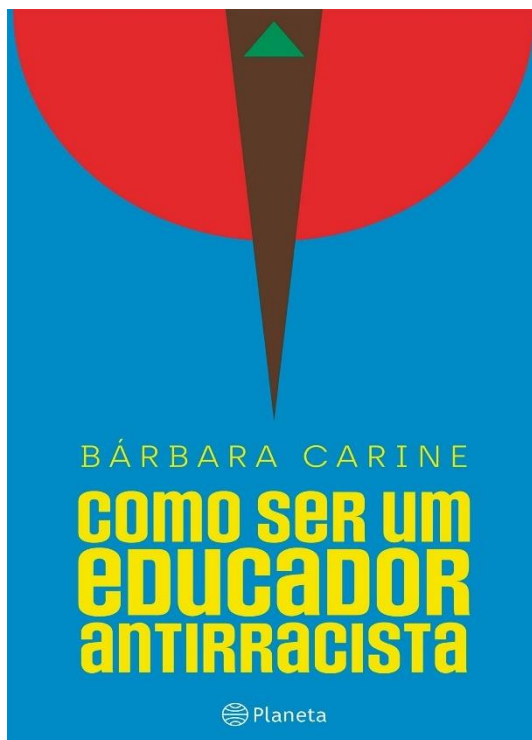
Temas para discussão:

Branquitude e privilégio racial

Racismo estrutural e institucional

Responsabilidade na desconstrução das desigualdades

COMO SER UM EDUCADOR ANTIRRACISTA – BÁRBARA CARINE



Fonte: Amazon (2025)

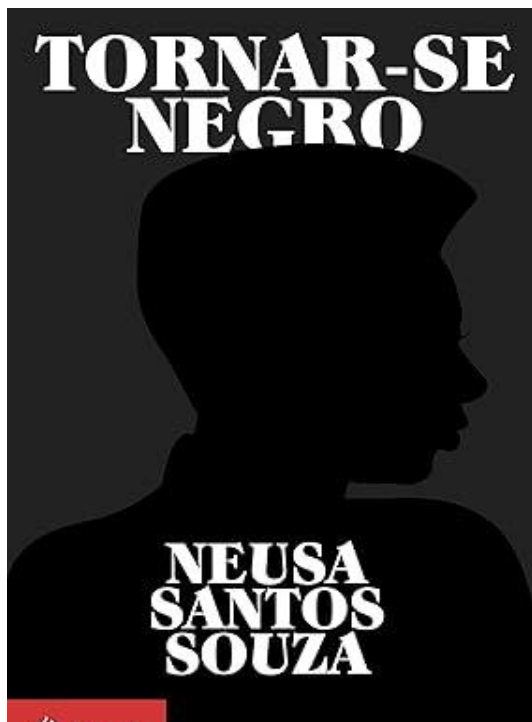
Por que ler:

Guia prático e teórico que oferece caminhos para implementar práticas pedagógicas antirracistas na escola. Une experiência docente e base teórica, auxiliando educadores a transformar o ambiente escolar em espaço de equidade.

Temas para discussão:

Educação e práticas pedagógicas antirracistas
Formação docente e diversidade
Currículo e representatividade

TORNAR-SE NEGRO – NEUSA SANTOS SOUZA



Fonte: Amazon (2025)

Por que ler:

O livro possibilita perceber o racismo operante na estrutura social e experiência subjetiva, resultado de um processo histórico marcado pela escravidão, pelo pós-abolição excludente e pelas ideologias de branqueamento. Dialoga diretamente com a necessidade de problematizar as narrativas eurocentradas e promover uma abordagem crítica sobre a formação da sociedade brasileira, atendendo às diretrizes curriculares que exigem o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Temas para discussão:

O que significado de “tornar-se negro” no contexto brasileiro.
Identidade racial e construção histórica.
Diferença entre identidade imposta e identidade assumida.

PLANO DIDÁTICO COM LIVROS

PLANO DE AULA 6: LIVROS

Tema: consciência antirracista e responsabilidade social no combate ao racismo estrutural

Público-alvo: 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 5 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas

OBJETIVOS

Geral:

Promover uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e o papel da educação na construção de uma sociedade antirracista.

Específicos:

- Compreender conceitos básicos de racismo, privilégio e branquitude.
- Identificar atitudes cotidianas que reforçam ou combatem o racismo.
- Estimular a empatia, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.
- Produzir reflexões individuais sobre práticas antirracistas no contexto escolar.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: Conhecendo obras e autores antirracistas

1. Apresentação dos livros: Apresentar, resumidamente, os livros da Seção 6 do produto educacional, mostrando as capas e lendo as sinopses.
2. Tomando decisões: Escolher um dos livros apresentados para desenvolver

Aula 2: Leitura e problematização

1. Divisão em grupos: Dividir a turma em “clubes de problematização”. Cada clube receberá um capítulo do livro para ler e discutir (Sugestão: Obra – Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro)
2. Roteiro de discussão: Fornecer um roteiro para guiar a discussão dentro dos clubes, com perguntas sobre a temática de cada capítulo.

Aula 3: Preparando a Apresentação

1. Discussão em grupo: Os clubes de leitura se reúnem para discutir suas impressões sobre o capítulo lido.
2. Produção de fichamento: Cada grupo irá produzir um fichamento do capítulo.
3. Transformando as informações em recursos audiovisuais: produzir, a partir dos fichamentos, um áudio (podcast) ou vídeo (estilo booktuber).

Aula 4 e 5: Aplicação na prática

1. Apresentação das produções: Cada grupo apresenta seu áudio ou vídeo.
2. Exibição de pequeno vídeo ou notícia sobre casos de racismo no cotidiano. Debate coletivo: Como poderíamos agir de forma antirracista nessa situação?
3. Produção escrita individual: Tema: “Como posso contribuir para uma escola mais antirracista?”

RECURSOS

- Material do produto educacional (Seção 6).
- Exemplar do livro selecionado em cópia impressa ou em pdf.
- Celulares ou computadores para gravação de áudio/vídeo (opcional).
- Papelaria para produção escrita individual

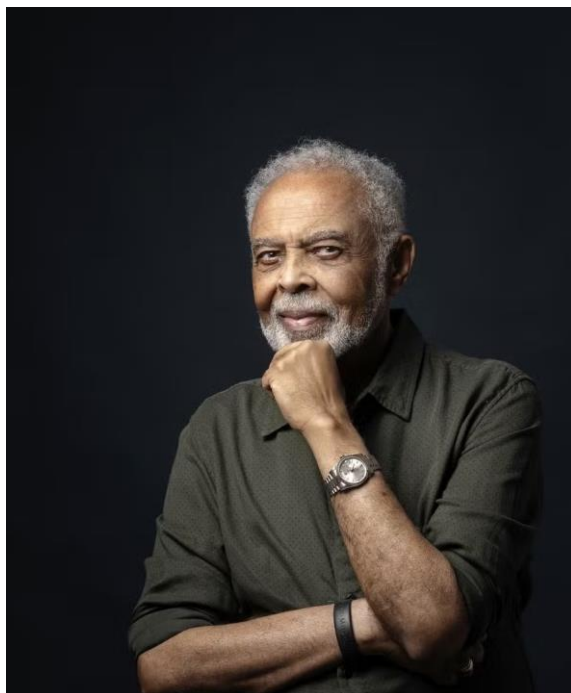
CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação e envolvimento na leitura e nas discussões do clube.
- Qualidade da resenha produzida (clareza, argumentação, criatividade).
- Colaboração e interação no trabalho em grupo.
- Capacidade de expressar e justificar suas opiniões sobre as obras lidas.

SEÇÃO 7

MÚSICOS E ARTISTAS

GILBERTO GIL (1942-)



Fonte: Alô Alô Brasil (2025)

Gilberto Gil é uma das figuras mais completas e influentes da cultura brasileira, um artista cuja genialidade transcende a música e se manifesta como um pilar da identidade nacional. Sua carreira decolou nos anos 1960, quando se tornou, ao lado de Caetano Veloso, uma das forças motrizes do Tropicalismo, movimento de vanguarda que revolucionou a estética brasileira ao fundir manifestações tradicionais, como o samba e o baião, com a psicotrofia e o rock, criando uma linguagem artística crítica e inovadora.

A trajetória de Gil é indissociável de seu engajamento político e social. Por sua postura questionadora e sua arte libertária, foi preso e exilado durante a Ditadura Militar brasileira, vivendo em Londres, onde sua música absorveu novas influências, como o rock e o reggae. De volta ao Brasil, continuou a produzir obras-primas que celebram a cultura negra, a ecologia e a diversidade. Sua atuação extrapolou os palcos quando assumiu o cargo de Ministro da Cultura (2003-2008), período em que promoveu políticas inovadoras de inclusão digital e de valorização dos “Pontos de Cultura”, democratizando o acesso e a produção cultural no país.

A relevância de Gilberto Gil reside em sua capacidade de ser, simultaneamente, tradição

e vanguarda. Sua obra é um mosaico da identidade brasileira, que abraça a ancestralidade africana, a cultura popular e as tecnologias do futuro. Membro da Academia Brasileira de Letras desde 2021, Gil é um verdadeiro “antropófago” cultural, que soube digerir as mais diversas influências para criar uma arte profundamente brasileira e universal, consolidando-se como um patrimônio vivo e um pensador fundamental sobre os rumos do Brasil e do mundo.

ELZA SOARES (1930-2022)



Fonte: Movimento Brasil Popular (2024)

Elza Soares (1930-2022) foi uma das mais monumentais e resilientes artistas da história do Brasil. Nascida em uma favela do Rio de Janeiro, teve uma vida marcada por adversidades extremas desde a infância, incluindo a pobreza, o casamento forçado na adolescência, a perda de filhos e a violência doméstica. No entanto, sua força inabalável a impulsionou em um concurso de calouros nos anos 1950. Elza não foi apenas uma cantora, mas a personificação da insurgência e da superação.

Dona de uma voz rouca, rasgante e inconfundível, Elza Soares revolucionou a música brasileira. Começou no samba, mas sua genialidade a impediu de se fixar em um único gênero. Essa capacidade de se reinventar e dialogar com a vanguarda a manteve relevante por toda a vida, transformando sua música em um veículo para crônicas sociais afiadas e manifestos viscerais.

Em seus últimos anos, ela se consolidou como um ícone do feminismo e da luta

antirracista, usando sua plataforma para denunciar a violência contra a mulher, o preconceito e a desigualdade social com uma honestidade brutal. Canções como *Maria da Vila Matilde* tornaram-se hinos. Elza cantou até o fim sobre as dores e delícias de ser quem era: uma mulher negra, favelada e artista, que transformou suas cicatrizes em uma obra de arte potente e imortal, deixando um legado de coragem, inovação e ativismo que continua a inspirar o Brasil.

CHICO CÉSAR (1964-)



Fonte: G1 (2024)

Chico César é um dos mais originais artistas da música popular brasileira, destacando-se como um elo criativo entre a cultura popular do Nordeste e as vanguardas cosmopolitas. A musicalidade de Chico César é marcada por uma fusão rítmica e poética única. Sua obra transita com fluidez por diversos gêneros, como o forró, o xote, o samba de coco e o frevo, que são mesclados a influências do rock, reggae e, principalmente, da música africana, resultando em uma sonoridade inconfundível. Seu primeiro grande sucesso, *Mama África*, tornou-se um hino sobre a diáspora e a identidade negra, enquanto a canção *À Primeira Vista* o projetou nacionalmente ao ser tema de novela na voz de Daniela Mercury. Suas letras são conhecidas pela riqueza de imagens, pelo engajamento social e pela celebração da cultura afro-brasileira, fazendo dele um cronista poético de seu tempo.

A relevância de Chico César se estende para além dos palcos, consolidando-o como um importante agente cultural e ativista. Ele atuou como Secretário de Cultura do Estado da Paraíba, período em que promoveu políticas de valorização da diversidade e da produção

cultural local. Sua arte é uma ferramenta de reflexão e posicionamento político, abordando temas como o racismo, a desigualdade social e os direitos humanos com sensibilidade e contundência. Por sua capacidade de unir melodia, poesia e consciência social, Chico César se afirma como um artista essencial para a compreensão da complexa identidade cultural do Brasil contemporâneo.

MARGARETH MENEZES (1962-)



Fonte: Govbr (2025)

Margareth Menezes é uma das mais potentes e representativas vozes da cultura afro-brasileira, uma artista que personifica a força da música da Bahia e sua conexão com a diáspora africana. Nascida em Salvador, em 1962, iniciou sua carreira nos palcos de teatros e bares da cidade, emergindo como uma força da natureza no final dos anos 1980, em meio à efervescência do carnaval soteropolitano. Foi uma das pioneiras na popularização do samba-reggae, movimento rítmico criado por blocos-afro como o Olodum.

A carreira de Margareth Menezes é definida por sua energia contagiante no palco e por uma sonoridade que ela mesma ajudou a batizar de “afropop brasileiro”. Sua música é uma fusão poderosa de ritmos como samba, reggae, ijexá e funk, com uma percussão marcante e letras que exaltam a negritude, a história africana e a força da mulher. Sucessos como *Elegibô* (*Uma História de Ifá*) e *Dandalunda* a consolidaram como uma embaixadora da cultura baiana,

levando-a a realizar diversas turnês internacionais e a ser aclamada por sua performance eletrizante, o que lhe rendeu o epíteto de “Aretha Franklin brasileira” do jornal Los Angeles Times.

A relevância de Margareth Menezes transcende a música e se manifesta em seu profundo engajamento social e político. Há anos, atua como uma ativista pela cultura afro-brasileira, fundando em 2004 a Associação Fábrica Cultural, uma ONG voltada para a educação e profissionalização de jovens em Salvador. Sua trajetória de liderança e seu compromisso com a diversidade cultural a conduziram ao posto de Ministra da Cultura do Brasil em 2023, onde trabalha para reconstruir e fortalecer as políticas culturais do país, coroando uma carreira dedicada a dar voz, visibilidade e protagonismo ao povo negro.

MILTON NASCIMENTO (1942-)



Fonte: Dicionário MPB (2024)

Milton Nascimento, carinhosamente apelidado de “Bituca”, é uma das vozes mais emblemáticas e universais da música brasileira, cuja obra se tornou um pilar da identidade sonora do país. Nascido no Rio de Janeiro em 1942, foi adotado ainda criança e criado em Três Pontas, Minas Gerais, estado que se tornaria a alma de sua música. Sua carreira ganhou projeção nacional na década de 1960, mas foi no início dos anos 1970 que ele liderou, ao lado de Lô Borges, o Clube da Esquina, um movimento estético que fundiu as paisagens mineiras com bossa nova, rock progressivo, jazz e música erudita, criando uma sonoridade de beleza e sofisticação inigualáveis.

Suas canções, como *Travessia*, *Maria, Maria* e *Canção da América*, tornaram-se hinos

que falam de temas universais como amizade, esperança, exílio e pertencimento, sempre com uma forte conexão com a terra e com as raízes do povo brasileiro, especialmente as populações negras e indígenas. A relevância de Milton Nascimento transcende fronteiras, sendo um dos artistas brasileiros mais respeitados no cenário mundial, com parcerias com grandes nomes do jazz e da música pop internacional, como Wayne Shorter, Pat Metheny, Herbie Hancock e Paul Simon. Ao longo de mais de 60 anos de carreira, Milton Nascimento não apenas criou uma obra de valor inestimável, mas também se consolidou como um símbolo da sensibilidade e da consciência social do Brasil, uma voz que canta a alma de um povo para o mundo.

EMICIDA (1985-)



Fonte: Editora Cobogó (2025)

Leandro Roque de Oliveira, universalmente conhecido como Emicida, é uma das figuras mais influentes e multifacetadas da cultura brasileira contemporânea, atuando como um rapper, pensador, empresário e ativista. Nascido em uma família humilde na zona norte de São Paulo, ele iniciou sua trajetória nas batalhas de rimas da capital paulista, onde seu talento para o improviso e a contundência de suas letras lhe renderam o apelido de “Emicida” (uma fusão de MC e homicida, por “matar” seus adversários com versos).

Com o tempo, ele expandiu sua sonoridade, dialogando com o samba, o jazz e a música africana, e aprofundou suas temáticas, abordando a saúde mental, a paternidade, o amor e a ancestralidade. Seu projeto mais aclamado, “AmarElo” (2019), concebido como um

“experimento social”, vai além de um álbum, desdobrando-se em documentário, podcast e shows, com a premissa de celebrar a vida e o legado da cultura negra, em oposição à imagem de dor e morte historicamente associada a ela.

A relevância de Emicida se consolida em sua atuação como um intelectual e empreendedor que reescreve narrativas. Como escritor, apresentador e ícone da moda, Emicida ocupa espaços e promove debates urgentes sobre racismo e desigualdade, inspirando uma nova geração a construir o que ele chama de “neo-quilombismo”: a criação de espaços de poder, afeto e prosperidade para a comunidade negra no presente.

RACIONAIS MC'S (1988-)



Fonte: Letras Músicas (2025)

Racionais MC's é um dos grupos mais importante e influente da história do rap no Brasil, cuja obra se tornou a crônica definitiva da vida nas periferias urbanas de São Paulo e um pilar da consciência racial e social no país. Formado no final da década de 1980 por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, o grupo emergiu da efervescente cena hip-hop da capital paulista, trazendo uma sonoridade crua e letras que funcionavam como um jornalismo direto e implacável sobre a realidade das favelas, abordando temas que a sociedade brasileira se recusava a discutir abertamente.

A discografia do grupo é um marco sociológico e musical, com o álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997) sendo seu trabalho mais emblemático. A obra, que se tornou um estudo obrigatório em vestibulares, é um retrato visceral do cotidiano atravessado pela violência

policial, pelo racismo, pela miséria e pela busca por dignidade, com faixas como “Diário de um Detento” e “Capítulo 4, Versículo 3”. A linguagem do Racionais é direta, sem concessões, utilizando a oralidade das ruas para construir narrativas poderosas que deram voz, identidade e um senso de pertencimento a milhões de jovens negros e periféricos.

A relevância do Racionais MC's transcende a música; eles são um fenômeno cultural e um movimento social. Ao se posicionarem como porta-vozes de uma “outra” realidade, eles empoderaram uma geração inteira, influenciaram incontáveis artistas e se consolidaram como líderes e pensadores respeitados, cuja análise sobre o Brasil continua a ser indispensável. Seu legado é a prova do poder da arte como ferramenta de denúncia, conscientização e transformação.

SANDRA DE SÁ (1955-)



Fonte: G1 (2023)

Sandra de Sá é uma das artistas mais carismáticas e potentes da música brasileira, consagrada como a rainha do soul nacional por sua voz grave, suingada e inconfundível. Nascida no Rio de Janeiro em 1955, ela emergiu na cena musical no final da década de 1970, trazendo uma sonoridade inovadora que fundia a base do samba e da MPB com a vibração do soul, do funk e do R&B norte-americanos. Essa mistura, que ajudou a solidificar o movimento “Black Rio”, quebrou barreiras e abriu um novo e importante capítulo na música popular brasileira, tornando-a uma representante da alegria e da força da cultura negra.

A canção *Olhos Coloridos*, um manifesto de orgulho e afirmação da identidade negra, projetou-a nacionalmente e permanece como uma de suas assinaturas mais fortes. A relevância de Sandra de Sá vai além de sua contribuição musical; ela é um ícone de representatividade e

empoderamento. Como uma mulher negra, abertamente bissexual e com uma presença de palco magnética e autêntica, ela se tornou uma referência de liberdade e atitude para várias gerações.

PLANO DIDÁTICO COM MÚSICOS E ARTISTAS

PLANO DE AULA 7: MÚSICOS E ARTISTAS

Tema: a potência da música e da arte negra brasileira

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira

OBJETIVOS

Geral:

Reconhecer a diversidade e a riqueza da produção musical e artística de artistas negros brasileiros, compreendendo suas contribuições para a cultura nacional e para a luta antirracista.

Específicos:

- Conhecer a biografia e a obra de músicos e artistas como Gilberto Gil, Elza Soares, Milton Nascimento, IZA, Emicida, e artistas visuais como Rosana Paulino e Abdias do Nascimento (em sua faceta de artista).
- Analisar como as expressões artísticas (música, pintura, etc.) podem ser veículos de crítica social, afirmação de identidade e resgate da memória.
- Explorar diferentes gêneros musicais de matriz africana (samba, funk, rap, etc.).
- Criar uma playlist comentada ou uma exposição virtual sobre os artistas estudados.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: Qual é a trilha sonora do Brasil?

1. Audição e discussão: Iniciar a aula com a audição de trechos de músicas de diferentes artistas negros brasileiros (ex: um samba de Cartola, um rap de Emicida, um axé de Daniela Mercury). Perguntar aos alunos o que sentem ao ouvir e o que as letras dizem.

2. Apresentação: Apresentar os músicos e artistas da Seção 7 do produto educacional, mostrando a diversidade de estilos e linguagens.

Aula 2: Conectando Sons e Cores

1. Pesquisa em estações: Organizar a sala em “estações de arte”. Cada estação será dedicada a um artista (ou a um grupo de artistas de um mesmo movimento/gênero). Os alunos circularão pelas estações, lendo biografias curtas, vendo imagens de obras (no caso de artistas visuais) e ouvindo trechos de músicas (com fones de ouvido, se possível).

2. Registros: Os alunos deverão fazer anotações sobre o que mais lhes chamou a atenção em cada estação.

Aula 3: Curadoria em Ação

1. Formação de grupos de curadores: Em grupos, os alunos se tornarão “curadores” de uma exposição ou de uma playlist.

2. Planejamento: Eles deverão escolher um tema (ex: “A mulher na música negra”, “O protesto no rap”, “As cores da África na arte brasileira”) e selecionar os artistas e obras que farão parte de sua curadoria.

3. Produção dos comentários: Para cada música da playlist ou obra da exposição, eles deverão escrever um pequeno texto explicando a escolha e o que ela representa dentro do tema.

Aula 4: Apresentação das Curadorias

1. Socialização: Cada grupo apresentará sua playlist comentada (tocando trechos das músicas) ou sua exposição virtual (usando slides) para a turma.

2. Votação simbólica: A turma pode votar na playlist/exposição que mais gostou, justificando a escolha.

3. Reflexão: Encerrar discutindo como a arte e a música são ferramentas poderosas para contar histórias e lutar por um mundo mais justo.

RECURSOS

- Aparelho de som ou caixas de som para computador.
- Fones de ouvido (se disponível).
- Projetor multimídia.
- Acesso à internet e a plataformas de streaming de música.
- Material do produto educacional (Seção 7).
- Imagens impressas das obras de artistas visuais.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação na audição e nas discussões iniciais.
- Qualidade dos registros e anotações feitas durante a pesquisa nas estações.
- Coerência e criatividade na criação da curadoria (playlist ou exposição).
- Clareza na apresentação e nos comentários sobre as obras escolhidas.

SEÇÃO 8

MÚSICAS

“CANTO DAS TRÊS RAÇAS” – CLARA NUNES

Por que ouvir: A música celebra a diversidade étnica brasileira, valorizando as contribuições africanas e europeias para nossa formação cultural.

Temas para discussão:

- Formação étnica do povo brasileiro
- Sincretismo cultural
- Valorização da diversidade
- Mito da democracia racial

Letra da música:

Ninguém ouviu	Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Pela quebra das
Um soluçar de dor	E ecoa noite e dia	correntes
No canto do Brasil	É ensurdecedor	Nada adiantou
Um lamento triste	Ai, mas que agonia	E de guerra em paz
Sempre ecoou	O canto do trabalhador	De paz em guerra
Desde que o índio	Esse canto que devia	Todo o povo dessa terra
guerreiro	Ser um canto de alegria	Quando pode cantar
Foi pro cativo	Soa apenas como um	Canta de dor
E de lá cantou	soluçar de dor	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Negro entoou	Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Um canto de revolta	Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
pelos ares	Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Do Quilombo dos	Ninguém ouviu	E ecoa noite e dia
Palmares	Um soluçar de dor	É ensurdecedor
Onde se refugiou	No canto do Brasil	Ai, mas que agonia
Fora a luta dos	Um lamento triste	O canto do trabalhador
inconfidentes	Sempre ecoou	E esse canto que devia
Pela quebra das	Desde que o índio	Ser um canto de alegria
correntes	guerreiro	Soa apenas
Nada adiantou	Foi pro cativo	Como um soluçar de
E de guerra em paz	E de lá cantou	dor
De paz em guerra	Negro entoou	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Todo o povo dessa terra	Um canto de revolta	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Quando pode cantar	pelos ares	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Canta de dor	Do Quilombo dos	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Palmares	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Onde se refugiou	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô	Fora a luta dos	Ô, ô, ô, ô, ô, ô
	inconfidentes	

“IDENTIDADE” – JORGE ARAGÃO

Por que ouvir: Aborda questões de identidade racial e orgulho negro de forma acessível e musical.

Temas para discussão:

- Identidade racial na adolescência
- Orgulho negro
- Música como expressão identitária

Letra da música:

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

“BLUESMAN” – BACO EXU DO BLUES

Por que ouvir: Música que conecta a experiência negra brasileira com as raízes africanas e a diáspora, de forma contemporânea e acessível aos jovens.

Temas para discussão:

- Diáspora africana
- Conexões culturais Brasil-África
- Música como resistência cultural

Letra da música:

Oh, yeah
Woo!
Everything, everything
Everything's gonna be alright this
morning
Oh, yeah
Everything's gonna be alright

Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos
ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos
livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo
A partir de agora considero tudo blues
O samba é blues, o rock é blues, o jazz é
blues
O funk é blues, o soul é blues, eu sou
Exu do Blues
Tudo que quando era preto era do
demônio
E depois virou branco e foi aceito, eu
vou chamar de blues
É isso, entenda
Jesus é blues
Falei mermo

Eu amo o céu com a cor mais quente
Eu tenho a cor do meu povo, a cor da
minha gente
Jovem Basquiat, meu mundo é diferente
Eu sou um dos poucos que não esconde
o que sente
Choro sempre que eu lembro da gente
Lágrimas são só gotas, o corpo é

enchente
Exagerado, eu tenho pressa do urgente
Eu não aceito sua prisão, minha loucura
me entende
Baby, nem todo poeta é sensível
Eu sou o maior inimigo do impossível
Minha paixão é cativo, eu me cativo
O mundo é lento ou eu que sou
hiperativo, oh?

Me escuta quem cê acha que é ladrão e
puta
Vai me dizer que isso não, não te
lembra Cristo?
Me escuta quem cê acha que é ladrão e
prostituta
Vai me dizer que isso não te lembra
Cristo?
Vai me dizer que isso não te lembra
Cristo?

Eles querem um preto com arma pra
cima
Num clipe na favela gritando: Cocaína
Querem que nossa pele seja a pele do
crime
Que Pantera Negra só seja um filme
Eu sou a porra do Mississippi em chama
Eles têm medo pra caralho de um
próximo Obama
Racista filha da puta, aqui ninguém te
ama
Jerusalém que se foda, eu tô à procura
de Wakanda, ah
E aê, Diogo!? Poxa, cara

Tava aqui vendo aqui os vídeos que sua
mãe me mostrou
Achei massa, viu?

Você com, com Camila Pitanga
Você é muito mais bonito do que ela,
viu? É, véi

“A CARNE” – ELZA SOARES

Por que ouvir: Traz uma forte mensagem antirracista porque denuncia as formas históricas e contemporâneas de exploração, desvalorização e marginalização do povo negro no Brasil.

Temas para discussão:

- Desvalorização da vida e do trabalho da população negra
- Racismo estrutural
- Música como denúncia social

Letra da música:

A carne mais barata do mercado
 É a carne negra
 (Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
 Se liga aí
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 (Só-só cego não vê)
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 (Dizem por aí)
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço, meu
 irmão
 O cabra que não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado

E o vingador eleito
 Mas muito bem intencionado
 E esse país vai deixando todo mundo
 preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim ainda guarda o
 direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (pode
 acreditar)
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
 Se liga aí
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 (Na cara dura, só cego que não vê)
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 (Na cara dura, só cego que não vê)
 A carne mais barata do mercado é a
 carne negra
 (Tá, tá ligado que não é fácil, né, né
 mano?)
 Negra, negra
 Carne negra
 É mano, pode acreditar
 A carne negra

“PRETO DEMAIS” HUGO OJUARA

Por que ouvir: aborda a prisão injusta de um jovem negro e a disparidade de tratamento em relação a um jovem branco.

Temas para discussão:

- Ascensão social
- Identidade e empoderamento
- Racismo estrutural

Letra da música:

Enquanto seu discurso tá pronto na internet
Prenderam o neguinho ali na Praça Sete
Que tava pedindo dinheiro pra vender chiclete
Mas com playboy fumando um boldo ali ninguém se mete
Porque o pai é juiz e a mãe é delegada
Enquanto a mãe do neguinho é sua empregada
Um corre danado, maior agonia
E pega um ônibus lotado pra delegacia
Chegando na delegacia
A mãe do neguinho pergunta assim para o doutor delegado
(Mas o que foi que ele fez pra estar algemado?)
O doutor começa então a descrever o caso
É que ele é preto demais
Corre demais, fala demais, sorri demais
Tá estudando demais, comprando demais
Viajando demais e assim não dá mais
Mas ele joga demais, dança demais
E canta demais, é bonito demais
Tá se unindo demais, planejando demais
Assim ele vai passar o meu filho pra trás
Pro terror de vocês
Os tempos de submissão do nosso povo
Estão com os dias contados
Vão tentar nos silenciar, nos forjar
Mas o nosso plano tá mais que traçado
Então só quem é negão

E tem muito orgulho de ser preto e preto demais
Vai cantar assim, ó (preto demais, preto demais)
É que eu sou preto demais, corro demais
Falo demais, sorrio demais
Tô estudando demais, comprando demais
Viajando demais, eu só quero paz
Eu também jogo demais, danço demais
Canto demais, sou bonito demais
Tô me unindo demais, planejando demais
E vou fazer comer poeira os filhinhos de papai
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Preto demais

“OLHOS COLORIDOS” MACAU

Por que ouvir: oferece a possibilidade de contato com toda a riqueza presente no ritmo bem brasileiro e que realmente anima, na letra que passa a mensagem de forma clara, além de motivar o educando no seu processo de aprender.

Temas para discussão:

- Autoconhecimento e identidade
- Diversidade cultural
- Racismo estrutural

Letra da música:

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Tá todo mundo baratinado
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sarará crioulo

PLANO DIDÁTICO COM MÚSICAS

PLANO DE AULA 8: MÚSICAS

Tema: a mensagem e a história por trás das canções

Público-alvo: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 3 aulas de 50 minutos

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar letras de músicas e o estilo/gênero musical de artistas negros brasileiros como fontes históricas e manifestações culturais, compreendendo as mensagens e críticas sociais presentes nelas.

Específicos:

- Interpretar letras de músicas, identificando temas como racismo, desigualdade social, identidade negra, ancestralidade e resistência.
- Relacionar o conteúdo das músicas com o contexto histórico e social em que foram criadas.
- Debater as ideias e os sentimentos expressos nas canções.
- Produzir uma análise escrita ou um vídeo-minuto sobre uma das músicas estudadas.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: A Letra Diz Muito

1. Audição às cegas: Iniciar a aula tocando uma das músicas da Seção 8 sem apresentar o título ou o intérprete. Pedir que os alunos escrevam as palavras e sensações que a música desperta.

2. Análise da letra: Entregar a letra da música impressa e discuti-la em conjunto, analisando as metáforas, as críticas e a mensagem principal.

3. Contextualização: Apresentar o compositor e o intérprete, e o contexto em que a música foi lançada.

Aula 2: Batalha de Análises

1. Trabalho em grupo: Dividir a turma em grupos. Cada grupo receberá a letra de uma música diferente da Seção 8.

2. Análise aprofundada: Os grupos deverão fazer uma análise aprofundada da letra, pesquisando o vocabulário, as referências históricas e culturais, e preparando argumentos para defender a importância da mensagem da canção.

3. Preparação: Os grupos se preparam para uma “batalha de análises”, onde cada um terá um tempo para apresentar sua música e sua interpretação.

Aula 3: Apresentação e Produção

1. Apresentações: Cada grupo apresenta a análise da sua música para a turma.

2. Produção final: Individualmente ou em duplas, os alunos deverão escolher uma das músicas trabalhadas (ou outra de sua preferência, dentro da temática) e produzir uma breve análise em formato de texto crítico ou um roteiro para um vídeo-minuto, explicando a importância da canção.

RECURSOS

- Aparelho ou Caixa de som.
- Letras das músicas impressas.
- Acesso à internet para pesquisa.
- Material do produto educacional (Seção 8).
- Celulares para gravação de vídeo (opcional).

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação e profundidade na análise das letras.
- Qualidade da argumentação na apresentação em grupo.
- Capacidade de relacionar a música com o contexto social.
- Qualidade da produção final (texto crítico ou roteiro).

SEÇÃO 9

FILMES E SÉRIES

VISTA MINHA PELE (2008)



Fonte: IMDB (2025)

Direção: Joel Zito Araújo

Classificação indicativa (etária): livre

Sinopse: Curta-metragem que inverte os papéis raciais na sociedade brasileira, mostrando um Brasil onde negros são maioria privilegiada e brancos são minoria discriminada.

Por que assistir: O filme provoca reflexão sobre privilégios raciais e ajuda estudantes a compreenderem como funciona o racismo estrutural de forma didática e impactante.

Temas para discussão:

- Privilégio branco e racismo estrutural
- Inversão de papéis como ferramenta pedagógica
- Manifestações do racismo no cotidiano escolar

KBELA (2015)



Fonte: Filmow (2025)

Direção: Yasmin Thayná

Classificação indicativa (etária): livre

Sinopse: Curta-metragem que retrata a jornada de uma mulher negra em busca da aceitação de sua beleza natural, especialmente de seu cabelo.

Por que assistir: Aborda questões de autoestima e identidade racial, especialmente importantes para adolescentes negras que enfrentam pressões estéticas.

Temas para discussão:

- Padrões de beleza e racismo estético
- Identidade e autoestima na adolescência
- Empoderamento feminino negro

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO (2019)



Fonte: Netflix (2025)

Direção: Chiwetel Ejiofor

Classificação indicativa (etária): 12 anos

Sinopse: Baseado em história real, conta a trajetória de um jovem do Malawi que constrói uma turbina eólica para salvar sua aldeia da fome.

Por que assistir: Mostra protagonismo juvenil africano, desconstruindo estereótipos sobre o continente e inspirando jovens a buscarem soluções criativas para problemas locais.

Temas para discussão:

- Inovação e criatividade juvenil
- Desafios climáticos e sustentabilidade
- Desconstrução de estereótipos sobre a África

SANKOFA: A ÁFRICA QUE TE HABITA (2019)



Fonte: Adoro Cinema (2025)

Direção: Ike Nnaebue

Classificação indicativa (etária): livre

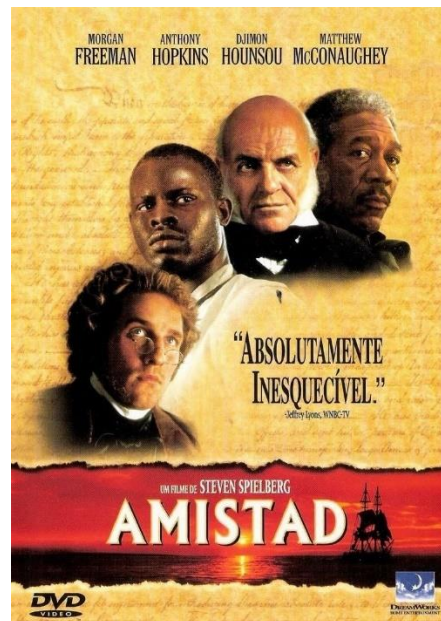
Sinopse: Documentário que mostra a diversidade cultural africana contemporânea, desconstruindo estereótipos sobre o continente.

Por que assistir: Apresenta uma África moderna, diversa e rica culturalmente, fundamental para que estudantes compreendam suas raízes africanas de forma positiva.

Temas para discussão:

- Diversidade cultural africana
- Influências africanas no Brasil
- Desconstrução de preconceitos

AMISTAD (1998)



Fonte: Adoro cinema (2025)

Filme longa metragem

Direção: Steven Spielberg

Classificação indicativa (etária): 12 anos

Sinopse: Uma representação épica de uma batalha sobre um navio cheio de escravos que se revoltam contra seus captadores em alto mar e ancoram em solo americano. Inicialmente, o argumento nas cortes era sobre o problema da propriedade e posse. Gradualmente, os advogados de defesa entendem que a humanidade dos homens vira mercadoria através da escravidão.

Por que assistir: Pois convida à reflexão sobre a dignidade humana e a luta pela liberdade. A partir de um caso real, a obra expõe as contradições de um sistema que tratava pessoas como propriedade e mostra como a resistência e o protagonismo dos africanos foram fundamentais para questionar a legitimidade da escravidão. Além de seu valor histórico, o filme provoca um olhar crítico sobre justiça, racismo e direitos humanos — temas que continuam atuais e necessários.

Temas para discussão:

- Desnaturalização do processo de escravização

- Tráfico negreiro
- Resistência e protagonismo negro

PLANO DIDÁTICO COM FILMES E SÉRIES

PLANO DE AULA 9: FILMES E SÉRIES

Tema: o audiovisual como espelho e motor de transformação social

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Duração: 4 aulas de 50 minutos (incluindo tempo para assistir a um curta ou episódio)

Habilidades e Objetos de Conhecimento (BNCC)

Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas.
(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.

OBJETIVOS

Geral:

Analisar criticamente representações de personagens e narrativas negras no cinema e na televisão, discutindo o impacto do audiovisual na perpetuação de estereótipos ou na promoção da representatividade.

Específicos:

- Assistir e debater filmes, documentários ou séries que abordem a questão racial no Brasil.
- Identificar e analisar estereótipos raciais comuns em produções audiovisuais.
- Discutir a importância da presença de atores, diretores e roteiristas negros no mercado audiovisual.
- Produzir uma crítica de cinema ou um cineclube sobre uma das obras assistidas.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1 e 2: Luz, Câmera, Representatividade!

1. Exibição: Exibir um filme de curta-metragem ou um episódio de série (“Sakura” ou “Vista minha pele”).

2. Roda de conversa pós-filme: Logo após a exibição, promover uma roda de conversa para colher as impressões e emoções dos alunos. Questões norteadoras: O que mais chamou a atenção? Como os personagens negros são retratados? A história se parece com a realidade que vocês conhecem?

Aula 3: Desconstruindo Estereótipos

1. Análise crítica: Em grupos, os alunos irão analisar a obra assistida com um olhar mais crítico. O professor pode fornecer um roteiro com perguntas sobre o enredo, a construção dos personagens, a fotografia, a trilha sonora e a mensagem principal.

2. Debate sobre estereótipos: Discutir como o audiovisual pode reforçar ou quebrar estereótipos. Apresentar exemplos de outros filmes ou novelas para comparação.

Aula 4: Cineclube da Turma

1. Preparação do cineclube: Os grupos se preparam para apresentar suas análises em formato de “cineclube”. Cada grupo será responsável por apresentar um aspecto da obra ou um ponto de vista diferente.

2. Apresentação e debate: Os grupos apresentam suas análises e, ao final, abre-se para um debate geral com toda a turma, como em um cineclube real.

3. Produção de crítica: Como atividade final, os alunos podem ser convidados a escrever uma crítica sobre a obra assistida, publicando-a em um blog da turma ou em um mural.

RECURSOS

- Projetor multimídia e sistema de som.
- Acesso à internet e a plataformas de streaming.
- Seleção de filmes, curtas ou séries da Seção 9.
- Roteiros de análise e debate.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- Participação ativa e respeitosa nos debates.
- Profundidade da análise crítica da obra audiovisual.

- Qualidade da apresentação no formato de cineclube.
- Coerência e argumentação na produção da crítica escrita.

PLANO DE AULA 10: MOSTRA CULTURAL ANTIRRACISTA – CELEBRANDO VOZES E SABERES

Tema: culminância da Sequência Didática – Organização de uma Mostra Cultural

Público-alvo: Comunidade Escolar (com protagonismo dos alunos do 6º ao 9º ano)

Duração: 5 aulas para organização + data do evento

OBJETIVOS

Geral:

Organizar e executar uma Mostra Cultural para compartilhar com a comunidade escolar os conhecimentos, as reflexões e as produções desenvolvidas ao longo da sequência didática antirracista, celebrando a cultura afro-brasileira.

Específicos:

- Proporcionar aos alunos a experiência de planejar e executar um evento cultural de forma colaborativa e protagonista.
- Integrar as diferentes linguagens e produções realizadas nos planos de aula anteriores (cartazes, perfis, saraus, playlists, críticas, etc.).
- Criar um espaço de diálogo, arte e celebração da diversidade e da cultura afro-brasileira, envolvendo toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e famílias).
- Desenvolver competências como organização, responsabilidade, comunicação e trabalho em equipe.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Aula 1: O Sonho da Mostra – Brainstorming e Comissões

1. Apresentação da Proposta: O professor apresenta a ideia de realizar uma grande “Mostra Cultural Antirracista” como fechamento do projeto, utilizando as ideias da Seção 10 do produto educacional (Mostra Cultural, Sarau, Playlist, etc.).

2. Brainstorming de Ideias: Em uma roda de conversa, os alunos propõem o que gostariam de apresentar ou organizar na mostra, com base em tudo que foi produzido e aprendido.

3. Formação de Comissões: A turma se divide em comissões de trabalho com

responsabilidades específicas: Curadoria (define a programação e o que será exposto), Comunicação (cria convites e divulga o evento), Decoração/Cenografia (pensa na ambientação do espaço), e Logística/Recepção (organiza os materiais e acolhe os visitantes).

Aula 2 e 3: Mãos à Obra – Planejamento e Produção

1. Reunião das Comissões: Cada comissão se reúne para detalhar seu plano de ação. A Curadoria define o roteiro de apresentações (sarau, música, teatro); a Comunicação cria os convites e posts para redes sociais; a Decoração projeta como usar os cartazes e perfis já criados para compor o ambiente; a Logística lista os recursos necessários (som, projetor, etc.).

2. Trabalho Prático: Os alunos começam a produzir o que for necessário: ensaiar as apresentações, finalizar os materiais de divulgação, criar novos elementos para a decoração.

Aula 4 e 5: Ensaios finais e Montagem

1. Ensaio Geral: Realização de um ensaio geral com todas as apresentações na ordem definida pela Curadoria para ajustar tempo e fluxo.

2. Montagem do Espaço: As comissões trabalham juntas para montar o espaço da Mostra Cultural, organizando as exposições, o palco para as apresentações e a decoração do ambiente.

Dia do Evento: A Celebração

1. Execução da Mostra: As comissões assumem seus papéis. A Recepção acolhe os visitantes, a Curadoria coordena as apresentações, e todos os alunos atuam como mediadores, explicando seus trabalhos para o público.

2. Interação com a Comunidade: O evento acontece com apresentações de sarau, audição da playlist colaborativa, exposição dos cartazes, perfis, resenhas e, se possível, exibição de curtas ou dos vídeos produzidos pelos alunos.

RECURSOS

- Materiais produzidos pelos alunos ao longo da sequência didática.
- Equipamentos de som e projeção.
- Espaço físico adequado (pátio, auditório, quadra).
- Materiais para divulgação (papel, impressora) e decoração.
- Câmeras ou celulares para registrar o evento.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

- A avaliação será integral, focada no processo e no resultado:
- Avaliação de Processo: Observação do engajamento, da responsabilidade e da colaboração dos alunos nas comissões.
- Avaliação do Evento: Análise da qualidade da organização e das apresentações na Mostra Cultural.
- Autoavaliação e Avaliação em Grupo: Ao final do projeto, cada aluno e cada comissão fará uma avaliação sobre seu desempenho, os desafios encontrados e os aprendizados construídos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Lucas. Gilberto Gil. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/gilberto-gil.htm>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- AIDAR, Laura. Conceição Evaristo: vida, obra e importância na literatura brasileira. *Toda Matéria*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conceicao-evaristo/>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Steven Spielberg, Debbie Allen, Colin Wilson. [EUA]: DreamWorks Pictures, HBO Pictures, 1997. 1 filme (155 min).
- ANCESTRALIDADES. Nilma Lino Gomes. **Ancestralidades**, [s.l.], [2025]. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nilma-lino-gomes>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA, Juliana. Zumbi dos Palmares. **Toda Matéria**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/zumbi-dos-palmares/>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BRASIL ESCOLA. Antonieta de Barros. *Brasil Escola*, [s.l.], [2025]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/antonieta-de-barros.htm>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Entrevista da semana – Ministra Anielle Franco. **Govbr**, Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/entrevista-da-semana-ministra-anielle-franco/1.jpg/@images/0ab568b9-f1bf-4326-8c9d-83374a5a1933.jpeg. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.
- BRÊDA, Lucas. Mostra dos Racionais MCs destrincha seu legado para toda a música brasileira. **Geledés**, [s.l.], 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mostra-dos-racionais-mcs-destrincha-seu-legado-para-toda-a-musica-brasileira/>. Acesso em: 12 set. 2025.
- BRITTAIN, Victoria. Obituary: Basil Davidson obituary. **The Guardian**, [s.l.], 2010. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2010/jul/09/basil-davidson-obituary>. Acesso em: 10 maio 2025.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Benedita da Silva. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73701>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- CARDOSO, Rafael. Pesquisadores negros defendem legado antirracista de Machado de Assis. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-06/pesquisadores-negros-defendem-legado-antirracista-de-machado-de-assis>. Acesso em: 29 set. 2025.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador Antirracista**. São Paulo: Planeta, 2024.

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS. **Calendário Afrodatas**. Campinas: Puc Campinas, 2025. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/centro-de-estudos-africanos-e-afro-brasileiros/afrodatas/#1715169632085-ac478967-8cc6>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Centro de Referências em Educação Integral**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especialistas/petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CÉSAR, Chico. Biografia. Chico César, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.chicocesar.com.br/bio>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles, Kátia Lund. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Mauricio Andrade Ramos. [Brasil]: O2 Filmes, VideoFilmes, 2002. 1 filme (130 min).

DIANA, Daniela. Castro Alves. **Toda Matéria**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/castro-alves/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Sandra Sá. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/sandra-de-sa/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

EMICIDA. Uma biografia de Emicida. **Emicida**, [s.l.], [2025]. Disponível em: <https://emicida.com.br/conheca?lang=ptbr>. Acesso em: 10 set. 2025.

FERNANDES, Márcia. Carolina Maria de Jesus. **Toda Matéria**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: 3 set. 2025.

FERREIRA, Mauro. Chico César chega aos 60 anos com obra autoral globalizada e sintonizada com a crescente militância do artista. G1, [s.l.], 2024. Disponível em:

FRAZÃO, Dilva. Carolina Maria de Jesus: Escritora brasileira. **Ebiografia**, [s.l.], 2023. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 3 set. 2025.

FRAZÃO, Dilva. Castro Alves: Poeta brasileiro. **Ebiografia**, [s.l.], 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/castro_alves/. Acesso em: 29 jul. 2025.

FRAZÃO, Dilva. Milton Nascimento: Cantor brasileiro. **Ebiografia**, [s.l.], 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/milton_nascimento/. Acesso em: 12 set. 2025.

G1. Glória Maria; FOTOS. **G1**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/02/02/gloria-maria-fotos.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2025.

GARCIA, Maria Fernanda. A guerreira que viveu no Brasil e preferiu a morte à escravidão. **Observatório do Terceiro Setor**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/dandara-guerreira-que-viveu-no-brasil-e-preferiu-morte-a-escravidao/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GIL, Gilberto. Biografia. **Gilberto Gil**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://gilbertogil.com.br/biografia/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a Igualdade Racial: elementos conceituais e metodológicos. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação, Identidade Negra e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

GELEDÉS. Cheikh Anta Diop derrubou o racismo científico, ao provar que o Egito antigo era uma civilização negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cheikh-anta-diop-derrubou-o-racismo-cientifico-ao-provar-que-o-egito-antigo-era-uma-civilizacao-negra/>. Acesso em: 10 maio 2025.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. Quem é Marielle Franco? **Instituto Marielle Franco**, [s.l.], [2025]. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>. Acesso em: 15 ago. 2025.

legado africano no cotidiano brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

LUZ, Sérgio. Jeferson Tenório se consolida como importante autor de sua geração ao narrar negra saga familiar em livro. **O Globo**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/jeferson-tenorio-se-consolida-como-importante-autor-de-sua-geracao-ao-narrar-negra-saga-familiar-em-livro-24567935>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARINA SILVA. Trajetória de Sucesso. **Marina Silva**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://marinasilva.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARLIÉRE, João Vitor. Tereza de Benguela: Conheça a história da escrava que se tornou uma rainha. **Valor Econômico**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/07/25/tereza-de-benguela-conheca-a-historia-da-escrava-que-se-tornou-uma-rainha.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Análise: Machado de Assis, o gênio na gaiola do racismo. **Geledés**, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/analise-machado-de-assis-o-genio-na-gaiola-do-racismo/>. Acesso em: 29 set. 2025.

MEMÓRIA GLOBO. Glória Maria. **Memória Globo**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/gloria-maria/noticia/gloria-maria.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2025.

MENEZES, Jamile. Autor cubano, Carlos Moore, confirma presença na Festa Literária de Cachoeira! **Soterapreta**, Salvador, 2017. Disponível em: <https://portalsoterapreta.com.br/2017/09/12/autor-cubano-carlos-moore-confirma-presenca-na-festa-literaria-de-cachoeira/>. Acesso em: 5 maio 2025.

MENEZES, Margareth. Biografia. **Margareth Menezes**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://margarethmenezes.com.br/category/bio/>. Acesso em: 9 ago. 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: MEC, 2004.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOVIMENTO BRASIL POPULAR. Elza Soares: lutadora do povo e construtora do projeto popular para o Brasil. **Movimento Brasil Popular**, [s.l.], 2024. Disponível em: <https://brasilpopular.org/artigo-elza-soares-lutadora-do-povo-e-construtora-do-projeto-popular-para-o-brasil-2/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. Toyin Falola. Gabinete do Conselheiro Especial para a África, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://www.un.org/osaa/academic-conference-2023/bios/toyin-falola>. Acesso em: 10 maio 2025.

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO. Direção: Chiwetel Ejiofor. [Reino Unido]: Potboiler Productions, Participant, BBC Films, 2019. 1 filme (113 min). Distribuído por Netflix.

PALÁCIO PIRATINI. **2011-2015: Tarso Fernando Herz Genro**. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2025. Disponível em: <https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/tarso-genro>. Acesso em: 29 maio 2025.

PALCO MP3. Racionais MC's. **Palco MP3**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://akamai.sscdn.co/tb/letras-blog/wp-content/uploads/2021/03/c47c6fc-racionaismcs.jpg>. Acesso em: 12 set. 2025.

PERLINE, Gabriel. Negro e gay, apresentador da MTV nega ter sido contratado para 'preencher cota'. **Notícias da tv**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/negro-e-gay-vj-da-mtv-rejeita-ideia-de-ter-sido-contratado-para-preencher-cota-57781>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS). **Entrevista com Carlos Moore**. Goiânia: PPGAS, [2024]. Disponível em: <https://ppgas.fcs.ufg.br/n/28787-entrevista-com-carlos-moore>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PSOL NA CAMARA. Erika Hilton. Erika Hilton é reconhecida pela segunda vez como uma das '100 Lideranças que Mudarão o Futuro' pela revista Time. [s.l.], 2025. Disponível em: <https://psolnacamara.org.br/erika-hilton-e-reconhecida-pela-segunda-vez-como-uma-das-100-liderancas-que-mudarao-o-futuro-pela-revista-time/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

REDAÇÃO GALILEU. Milton Santos, geógrafo brasileiro, é homenageado pelo Google. **Galileu**, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/10/milton-santos-geografo-brasileiro-e-homenageado-pelo-google.html>. Acesso em: 3 ago. 2025.

REDAÇÃO REVISTA RAÇA. Djamila Ribeiro e o caminho do feminismo negro. **Revista**

Raça, Tatuapé, 2025. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/djamila-ribeiro-e-o-caminho-do-feminismo-negro/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

RIGHT LIVELIHOOD. Joseph Ki-Zerbo. **Right Livelihood**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://rightlivelihood.org/the-change-makers/find-a-laureate/joseph-ki-zerbo/>

ROSA, Sonia; TAVARES, Vitor. **O menino Nito**. [S.l.]: Pallas, 2006.

SANKOFA. Direção e roteiro: Haile Gerima. Produção: Haile Gerima, Shirikiana Aina. [Gana, EUA, Alemanha]: Mypheduh Films, 1993. 1 filme (125 min).

SILVA, Daniel Neves. Elza Soares. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/elza-soares.htm>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SILVA, Daniel Neves. Milton Nascimento. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/milton-nascimento.htm>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Rosa Aparecida do Couto. **Fela Kuti: Contracultura e (con)tradição na música popular africana**. São Paulo: Alameda Editorial, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE. Dandara dos Palmares. **SBMFC**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/dandara/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, Josane Silva Souza. Kbelá: alma no olho do cinema brasileiro. **Blogueiras Negras**, [s.l.], 2016. Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/kbela-alma-no-olho-do-cinema-brasileiro/>. Acesso em: 9 set. 2025.

SOUZA, Warley. Carolina Maria de Jesus. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm>. Acesso em: 3 set. 2025.

SOUZA, Warley. Conceição Evaristo. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em

SOUZA, Warley. Machado de Assis. **Brasil Escola**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/machado-de-assis.htm>. Acesso em: 29 set. 2025.

TEMPLO CULTURAL DELFOS. **Auta de Souza – seus versos e traços de sua vida breve**. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2013/05/auta-de-souza.html>. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Antonieta de Barros**. Belo Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/57-antonieta-de-barros>. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Em conferência, Nilma Lino Gomes fala sobre o desafio de superar o racismo. **UFMG**, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/em-conferencia-nilma-lino-gomes-fala-sobre-o-desafio-de-superar-o-racismo>. Acesso em: 4 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA (UFDPAR). Marielle Franco: Legado de Luta e Inspiração para a Juventude e a Educação Pública. **UFDPAR**, Parnaíba, 2025. Disponível em: <https://ufdpar.edu.br/ufdpar/marielle-franco-legado-de-luta-e-inspiracao-para-a-juventude-e-a-educacao-publica>. Acesso em: 9 jul. 2025.

VADALA, Walter. **Zumbi dos Palmares**: por uma educação antirracista. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2020.

VISTA MINHA PELE. Direção e roteiro: Joel Zito Araújo. Produção: Casa de Criação Cinema. [Rio de Janeiro]: Casa de Criação Cinema, 2008. 1 vídeo (26 min).

YOUTUBE. Nátaly Neri. **YouTube**, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjivwB8MrrGCMIIuoSdkrQg>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ANEXOS DO PRODUTO:

A Lei n.º 10.639/2003

A Lei n.º 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), incluindo no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela estabelece o ensino da História da África, da cultura afro-brasileira, da luta dos negros no Brasil e da sua contribuição na formação da sociedade nacional. A Lei dispõe o seguinte:

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

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

Art. 1º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

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