



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

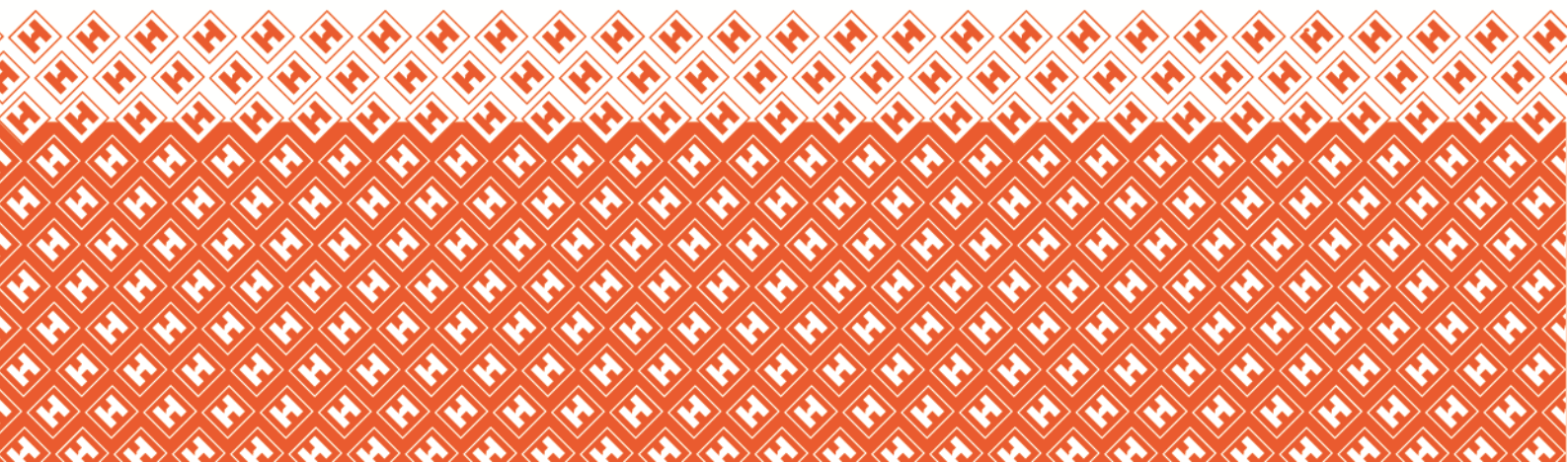
---

VERA LÚCIA CHAVES ROSA

**Construindo Futuros: Desafios e  
Perspectivas na Implementação da  
História e Cultura Afro-brasileira e  
Africana na Educação e na Formação  
Docente**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Julho/2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA EM  
REDE NACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL

Vera Lúcia Chaves Rosa

**CONSTRUINDO FUTUROS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA  
IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
AFRICANA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Santa Maria, RS  
2025

Rosa, Vera Lúcia Chaves

Construindo Futuros: Desafios e Perspectivas na Implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação e na Formação Docente / Vera Lúcia Chaves Rosa.- 2025.

106 p.; 30 cm

Orientador: José Iran Ribeiro

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2025

1. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 2. Lei nº 10.639/2003 3. Formação Continuada de Professores I. Ribeiro, José Iran II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, VERA LÚCIA CHAVES ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Vera Lúcia Chaves Rosa

**CONSTRUINDO FUTUROS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO  
DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO E  
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS  
2025

**Vera Lúcia Chaves Rosa**

**CONSTRUINDO FUTUROS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO  
DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO E  
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 15 de julho de 2025:

---

**Prof. Dr. José Iran Ribeiro (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

---

**Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (UFSM)**

---

**Prof. Dr. João Heitor Silva Macedo (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2025

## AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho. Agradecer constitui-se em tarefa difícil, visto que tantos e tantas participaram deste processo, que embora não tenha sido fácil, tornou-se um sonho profissional e pessoal realizado.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e da cura.

Ao Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional e à UFSM, por conceder-me a possibilidade de realizar um Mestrado Profissionalizante em Ensino de História. Enquanto professora da Rede Pública de Ensino Estadual reconheço o valor dessa oportunidade para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao meu orientador, o professor Dr. José Iran Ribeiro, pela imensa compreensão e disponibilidade para me apoiar e auxiliar neste desafio que é dissertar. Agradeço pelos ensinamentos, palavras de estímulo e respeito aos meus limites e tempos.

Aos meus filhos – Frederico e Artur – pela compreensão durante minhas ausências, quando viajava a Santa Maria, para acompanhar as aulas presenciais na UFSM ou pelo meu silêncio nos momentos de estudo e escrita.

Aos professores, colegas e funcionários do ProfHistória, pela atenção, auxílio e momentos especiais compartilhados.

Aos professores e funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araújo de Oliveira local de aplicação do produto desta dissertação de Mestrado.

Aos componentes da banca de qualificação, por aceitarem o convite e me apontarem caminhos para a construção deste trabalho.

Aos componentes da banca de defesa, por aceitarem o convite e pelo tempo dedicado à leitura do meu trabalho.

“Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. (Sankofa)



## RESUMO

### **CONSTRUINDO FUTUROS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE**

AUTORA: Vera Lúcia Chaves Rosa

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

A aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, prevendo a inserção nos currículos escolares do Estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, faz emergir a possibilidade mais concreta de trabalho com essas temáticas na educação e nas práticas pedagógicas. Essa legislação não foi apenas um marco importante para inserir de forma obrigatória as questões étnico-raciais nos currículos escolares, como também desencadeou dentro do campo educacional o reconhecimento de que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana fazem parte da História do Brasil. A formação prevista em lei deve instrumentalizar professores para que estes venham a desenvolver em sala de aula metodologias e práticas que contemplem esses estudos. Neste sentido, o presente trabalho propõe-se a contribuir para a formação docente no que diz respeito ao cumprimento da legislação, através da organização de uma formação continuada para professores, que se desenvolverá em cinco momentos diferentes com abordagens específicas em cada um deles. A pesquisa pretende oportunizar ao docente uma formação que irá subsidiar o seu trabalho na escola, promovendo ações afirmativas dentro do contexto escolar e, conseqüentemente, implicando em mudanças, que darão ênfase na valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Palavras-chave:** História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. lei nº 10.639/2003. Formação Continuada de Professores.

## **ABSTRACT**

### **BUILDING FUTURES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE IMPLEMENTATION OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN EDUCATION AND TEACHER TRAINING**

AUTHOR: Vera Lúcia Chaves Rosa  
ADVISOR: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

With the approval of Federal Law No. 10.639, enacted in 2003, which provides for the inclusion of the Study of Afro-Brazilian and African History and Culture in school curricula, the possibility of actually including this theme in education and pedagogical practices arose. This law was not only an important milestone in the mandatory inclusion of ethnic-racial issues, but also in triggering the recognition within the educational field that Afro-Brazilian and African History and Culture are also part of the History of Brazil. The training provided for by law should equip teachers so that they can develop methodologies and practices in the classroom that contemplate Afro-Brazilian and African History and Culture. This work aims to contribute to teacher training, with the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture as its theme. The work proposes the organization of continuing education for teachers, which will be developed in 05 different moments with specific approaches in each of them. The work aims to provide teachers with training that will support their teaching work at school, promoting affirmative actions within the school context and consequently implying changes that will emphasize the appreciation of Afro-Brazilian and African History and Culture.

**Keywords:** Afro-Brazilian and African History and Culture. Law No. 10.639/2003. Continuing Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Vista aérea da Praça Moisés Viana em Santiago-RS .....                                  | 74 |
| Figura 2 – Trevo de acesso à cidade de Santiago .....  | 74 |
| Figura 3 – Vista aérea da cidade de Santiago.....  | 75 |
| Figura 4 – Fachada externa da escola Lucas Araújo de Oliveira .....                                | 76 |
| Figura 5 – Ambiente externo de convivência .....   | 76 |
| Figura 6 – A pior vista já vista .....   | 78 |
| Figura 7 – Cartografia da Diáspora África – Brasil .....   | 82 |
| Figura 8 – Cartilha Santiaguense sobre a Igualdade de Tratamento nas relações étnico-raciais ..... | 83 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Você conhece o conteúdo e os objetivos da Lei nº 10.639/2003? .....  | 67 |
| Gráfico 2 – Com que frequência você participa de formações pedagógicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? .....    | 68 |
| Gráfico 3 – Você aborda temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas? .....                                 | 69 |
| Gráfico 4 – Você se sente preparado(a) para trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula? .....                             | 70 |
| Gráfico 5 – Você já utilizou ou conhece materiais didáticos específicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? ..... | 71 |
| Gráfico 6 – Você considera importante participar de formações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? .....             | 72 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>   | <b>16</b>  |
| 2.1 ENSINO DE HISTÓRIA .....  | 16         |
| 2.2 O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA<br>.....   | 21         |
| 2.3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA –<br>NORMATIZAÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....   | 25         |
| 2.4 CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....  | 31         |
| 2.5 CULTURA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....   | 34         |
| <b>3 O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA HERANÇA<br/>AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>   | <b>38</b>  |
| <b>4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PROPOSTAS DE<br/>OFICINAS PARA INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E<br/>AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES, NA BUSCA DA AFIRMAÇÃO DAS<br/>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b> | <b>55</b>  |
| 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – AS OFICINAS .....  | 60         |
| 4.2 OFICINAS – A PRÁTICA .....  | 62         |
| 4.2.1 Justificativa para cada pergunta .....  | 65         |
| 4.2.2 Resultado do Questionário .....   | 67         |
| 4.2.3 Cidade de Santiago-RS .....   | 73         |
| 4.2.5 Primeira Oficina: Desconstruindo estereótipos: Afro-brasileiros e<br>Africanos na História.....   | 80         |
| 4.2.6 Segunda Oficina Lei nº 10.639/2003 – Obrigatoriedade do ensino da<br>História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.....  | 82         |
| 4.2.7 Terceira Oficina: Consciência Negra: uma jornada pela igualdade ....  | 84         |
| 4.2.9 Quinta Oficina: Letramento Racial .....   | 90         |
| 4.2.10 Termos Fundamentais.....   | 91         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>101</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade produzir oficinas de formação continuada para os docentes da EEEF Lucas Araújo de Oliveira, localizada em Santiago-RS, integrante da 35ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no que se refere à aplicabilidade da Lei Federal 10.639/03 e da lei 11.645/ 2008. O objetivo central desta pesquisa é capacitar os educadores para que, em sua prática diária, promovam a conscientização e a valorização da fundamental contribuição africana para a formação da sociedade brasileira, alinhando-se à máxima africana: “Se você não sabe de onde vem, não saberá para onde está indo”. (Provérbio africano)

Apesar da ampla influência africana na cultura brasileira, essa narrativa tem sido historicamente negligenciada ou reduzida ao período escravocrata na educação, criando uma lacuna que dificulta a construção de uma sociedade mais justa. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/08, foi um marco que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

No entanto, a implementação efetiva dessas legislações enfrenta desafios significativos. Conforme Rocha (2013, p. 61) aponta, “ainda são muitos os desafios a serem superados para que esta lei seja implementada com qualidade pelas escolas brasileiras.” As principais barreiras incluem a resistência enraizada em preconceitos, a insuficiente formação específica dos docentes e a precariedade dos materiais didáticos. A abordagem da temática, muitas vezes, limita-se a atividades esporádicas ou a iniciativas isoladas de professores engajados, sem um suporte institucional robusto.

Refletir sobre a prática profissional e principalmente humana quando se trata de questões étnico-raciais é algo que desacomoda, criando algumas vezes situações tensas e conflituosas. Na maioria das vezes, o discurso contra o racismo é exaltado, mas a prática é quase um sussurro, pois reconhecemos no outro atitudes preconceituosas, mas esquecemos de perceber em nós mesmos a falta de protagonismo nas ações para combater o racismo. Minha trajetória enquanto professora licenciada em História ilustra, de forma pessoal e profissional, a carência de uma formação adequada para o trabalho com as legislações.

Durante a minha graduação (1989–1993) na Faculdade Ciências e Letras de

Santiago/RS (FAFIS), a inserção de conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira era praticamente inexistente, refletindo um currículo que privilegiava o protagonismo europeu, que tendenciava a um olhar de superioridade sobre o negro, sem nenhum reconhecimento a contribuição do continente africano para formação da cultura brasileira. Somente a partir de 2006, com a consolidação das lutas por esse reconhecimento, é que essas temáticas passaram a ser gradualmente incorporadas aos projetos pedagógicos.

Na minha prática docente, a busca contínua por formação – através de cursos, formações on-line e especializações em História e Cultura Afro-Brasileira, bem como em Educação Antirracista – tem sido imprescindível para desenvolver uma prática que valorize, de forma crítica e afirmativa, as contribuições dos povos africanos à formação do Brasil. Essa busca se deu através de formações, em cursos on-line, pela EaD Espaço Educacional – Programa de Aperfeiçoamento Profissional – Belo Horizonte/MG, leitura de livros específicos sobre o assunto e a realização de uma Pós-graduação EAD, em História e Cultura Afro-Brasileira.

Em 2023, realizei um dos meus sonhos enquanto docente de História, ao ser aprovada no Mestrado do ProfHistória<sup>1</sup>, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este projeto tem entre seus objetivos proporcionar formação continuada aos professores no sentido de contribuir para a melhoria na qualidade do exercício da Docência em História na Educação Básica, dando ao egresso mais qualificação para o exercício da profissão de professora de História.

O ProfHistória dirige-se a algumas demandas:

De um lado, a exigência de reflexão sobre o ensino escolar, considerando seus saberes e práticas, bem como a relação com a disciplina de referência. De outro, a necessidade de compreensão de múltiplas formas de ensinar e aprender História vigentes na sociedade contemporânea, para além da escola (Ferreira, 2018, p. 55).

Em 2024, iniciei outra especialização em Educação Antirracista EAD, bem como a participação na formação de Culturas em Diálogo – Educação e Diversidade, um projeto do Grupo +Unidos, em parceria com a Embaixada e Consulados dos EUA no Brasil. O objetivo dessas formações é aprimorar o conhecimento e a compreensão

---

<sup>1</sup> Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História disponível em [https://profhistoris.ufrj.br/uploads/regulamentos\\_formularios/58dad185519ae\\_Regimento\\_Geral.pdf](https://profhistoris.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf). Acesso em: 25 set. 2025.

de profissionais da educação da rede pública de ensino da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil, buscando nos capacitar para aplicação das leis 10.630/2003 e 11.645/2008.

A promulgação destas legislações representou uma oportunidade para a promoção de ações afirmativas, mas a legislação por si só não garante mudanças significativas. É crucial desenvolver formação e ações afirmativas que capacitem os docentes para a aplicabilidade dessas leis. A maioria dos professores, assim como eu, não receberam formação adequada ou a receberam de forma limitada, o que dificulta a implementação de ações contra a desvalorização da cultura africana e o enfrentamento de atitudes racistas no ambiente escolar.

Conforme Souza (2009, p. 8) pondera,

apesar da promulgação da lei 10.639/03 constituir-se em uma proposta às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vem lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil: muitas vezes, os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e tem aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar na ferida, referindo o silêncio para não provocar constrangimentos.

Essa realidade evidencia a necessidade de ir além da imposição legal, investindo na capacitação que desmistifique o racismo e capacite para a diversidade.

A relevância deste estudo reside em ultrapassar as limitações de uma formação inicial eurocêntrica e na necessidade sentida pelos próprios professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araújo de Oliveira, que sinalizaram durante reuniões pedagógicas o desejo de maior conhecimento sobre a temática para orientar seus alunos. Como destaca o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: “Condições materiais das escolas e de formação dos professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (Brasil, 2013, p. 498).

A prática comum de abordar a temática apenas na semana que antecede o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) é insuficiente para um aprofundamento necessário, tornando o trabalho corriqueiro e sem a devida reflexão. Como Sandra Aparecida Marchi (2016) observa, isso pode ser interpretado como uma obrigação pelo docente e como algo desnecessário pelos alunos. A compreensão de que

trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser uma prática contínua, de janeiro a janeiro, é fundamental.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, organizei-o em três capítulos. O primeiro contextualiza o Referencial Teórico, abordando o Ensino da História, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, suas normatizações e desafios na Educação Brasileira, e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O segundo capítulo discute o ensino da História no Brasil e a valorização da herança Afro-Brasileira e Africana com seus desafios e perspectivas, evidenciando as transformações e os desafios estruturais e epistemológicos da implementação da Lei 10.639/2003.

O terceiro capítulo intitulado "Desafios na formação de professores com propostas de oficinas para inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos escolares, na busca da afirmação das relações étnico-raciais", por sua vez, apresenta o produto desta pesquisa. As oficinas são pensadas para:

- Desconstruir estereótipos: Rompendo com visões exóticas ou primitivas da África, valorizando sua diversidade e protagonismo histórico;
- Compreender a Lei nº 10.639/2003: Analisando as lutas que a antecederam e a importância dessa legislação para uma educação antirracista;
- Promover a Consciência Negra: Indo além da data comemorativa, integrando o ensino de forma transversal e contínua, valorizando as matrizes africanas na identidade brasileira;
- Discutir Relações Étnico-Raciais: Abordando o mito da democracia racial e o racismo estrutural através de estudos de caso reais para promover a reflexão e o letramento racial;
- Capacitar para o Letramento Racial: Apresentando conceitos e terminologias vigentes e desenvolvendo estratégias pedagógicas e materiais didáticos inclusivos.

As oficinas e o uso de estudos de casos reais são estratégias pedagógicas escolhidas pela sua eficácia em promover a participação ativa, o ambiente colaborativo, a contextualização e a aplicação imediata do conhecimento. Ao analisar situações autênticas de discriminação racial e de dilemas pedagógicos, os educadores podem se identificar com as situações e refletir sobre suas próprias experiências e condutas, promovendo o letramento crítico e o engajamento ético. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2013) sobre a dificuldade de

implementar a lei, não é que não conseguem, é que não querem; a formação busca reverter essa percepção.

Este projeto representa um esforço para suprir a lacuna formativa e capacitar os professores a tratar de questões relativas à Cultura Afro-Brasileira e Africana, não como uma obrigação, mas como uma ferramenta de transformação social. A educação escolar deve ajudar professores e alunos a compreenderem que a diferença é enriquecedora, e que a valorização da diversidade é uma questão de direitos humanos e cidadania.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ENSINO DE HISTÓRIA

A BNCC redefiniu o ensino da história focando no desenvolvimento de competências, na análise crítica e na conexão entre o passado e o presente, promovendo a construção de um sujeito histórico autônomo e consciente do seu papel social. O objetivo é que o aluno compreenda e interprete o mundo através dos saberes históricos, utilizando múltiplas fontes e dialogando com a diversidade de experiências humanas.

Principais objetivos do ensino de História na BNCC:

- Compreensão da história como forma de pensar: a história é vista não apenas como um conjunto de datas e fatos, mas como uma maneira de analisar o passado e o presente, construir explicações e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço;
- Desenvolvimento de competências e habilidades: os alunos são incentivados a desenvolver habilidades para analisar, compreender e interpretar diferentes objetos, lugares, temporalidades, movimentos de pessoas e saberes;
- Formação do sujeito histórico: o ensino de história contribui para a formação de um sujeito consciente de sua pertença a diferentes grupos sociais, reconhecendo seu passado, presente e futuro, e seu papel na comunidade;
- Relação entre passado e presente: a BNCC enfatiza a necessidade de o conhecimento histórico servir como uma ferramenta para o discernimento das experiências humanas e das sociedades em que vivemos.

Como a BNCC influencia o ensino de História:

- Foco na prática do historiador: a Base busca associar as competências com a prática do historiador, inovando em relação ao ensino tradicional e incentivando o aluno a questionar e analisar as informações de forma crítica;
- Uso de múltiplas fontes: para que os alunos não dependam apenas da interpretação do professor, a BNCC incentiva o uso de diversas fontes históricas em sala de aula, promovendo a interpretação autônoma;
- Conexão entre o conhecimento histórico e o cotidiano: Ao trazer a importância da história para a compreensão do presente, a BNCC permite

que o aluno relacione os eventos históricos com os desafios e as questões do mundo contemporâneo.

O ensino da História é uma prática pedagógica fundamental na formação do pensamento crítico e da consciência histórica, visando não apenas transmitir conhecimentos sobre o passado, mas também desenvolver a capacidade crítica dos alunos em relação aos acontecimentos da humanidade. Segundo Bloch (1997, p. 65), "a ignorância do passado não apenas prejudica o conhecimento do presente, mas compromete também qualquer possibilidade de compreensão do futuro". Dessa forma, o estudo da História possibilita aos estudantes a capacidade de interpretar os acontecimentos e refletir sobre suas consequências na sociedade atual, estimulando a construção do conhecimento, promovendo a reflexão sobre os processos sociais e suas implicações no presente.

A História deve ser ensinada de maneira crítica e reflexiva, contribuindo para a formação dos alunos, pois esta é essencial para a construção de uma sociedade democrática e plural. Assim, a disciplina deve permitir que os estudantes compreendam as transformações sociais, políticas e culturais pelas quais passamos, além de ajudá-los a reconhecer a importância de sua própria participação na construção da história. Conforme Bittencourt (2013, p. 18):

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um "cidadão crítico", para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

A palavra história tem origem grega, "historie", que significa conhecimento através da investigação sobre os fatos do passado e a nossa busca por entender as relações entre os eventos e suas consequências. O ser humano, como ser social, é o agente ativo na construção da história, que deve refletir a pluralidade de experiências e vozes que compõem a sociedade. Segundo Déa Fenelon apud Caimi (2001, p. 134), "fazer história, significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprender a reconhecer seus próprios condicionamentos e a sua posição como agentes e sujeitos da história".

O ensino de História é imprescindível para o conhecimento humano na construção de identidade e serve de exemplo para compreender o presente por meio

de uma reflexão histórica sobre os fatos do passado, como é sugerido por Hobsbawm (1993, p. 19):

O passado não é algo que está 'lá fora' e que os historiadores simplesmente 'descobrem'. Ele é construído pelos historiadores, cujas decisões sobre o que é significativo e como deve ser interpretado são influenciadas por suas próprias experiências e pelas preocupações de seu tempo.

Assim, podemos compreender a história como um processo de aprendizagem, que busca aprimorar o exercício da problematização, objetivando analisar as transformações da humanidade ao longo do tempo, formando cidadãos que possam ser críticos com a realidade a qual estão inseridos. Esta preocupação com a construção de uma história do ensino da História configura uma prática recente, como afirma Guimarães (2009, p. 35):

O ensino da história como tema relevante das reflexões dos historiadores vem ganhando espaço nos últimos anos. se percorrermos as páginas dos catálogos e anais de encontros de história, faremos a constatação de que o tema parece ter ganhado cidadania entre os pesquisadores de nossa área, com simpósios dedicados ao ensino de história nos encontros regionais da Associação Nacional de História, já em sexta edição, realizada em 2007.

Existem vários estudos relativos ao ensino de História, desde aqueles que apresentam a constituição da disciplina e/ou buscam trazer à tona as mais sensíveis críticas e reflexões em torno de seu ensino e como este foi evoluindo e se estruturando ao longo do tempo. Sendo assim, realizar estas reflexões se faz necessário, visto que muito do que foi projetado repercute ainda hoje no espaço da sala de aula e no fazer docente.

A escola é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento histórico, mas não é o único. É importante que os alunos sejam incentivados a buscar e discutir a História em diversos contextos, como em suas comunidades e na mídia, promovendo uma compreensão mais ampla e integrada do passado.

Segundo Nadai (1992), a História surge como disciplina escolar autônoma na Europa, no final do século XIX, imersa num cenário que trazia a laicização da sociedade e a constituição das nações modernas. No Brasil, a constituição da História como disciplina ocorreu também integrada aos movimentos de organização de um discurso laicizado e nessa conjuntura a organização escolar foi espaço de embate entre o poder religioso e o avanço do poder civil e laico. O ensino da História no Brasil, nos primeiros tempos, era uma reprodução de heróis europeus e suas conquistas.

A formação da disciplina no Brasil está intimamente relacionada ao Colégio Pedro II. Ela era baseada em uma história acadêmica, produzida nas esferas do Estado, disseminada em espaços reservados a uma elite intelectual, o que moldou a forma como a História deveria ser ensinada e aprendida. Caimi (2001, p. 27-28) pondera que:

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribui-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina.

Nesse processo de consolidação, a disciplina sofreu várias transformações até adquirir a desejada autonomia. Esta ressignificação do papel atribuído ao ensino de História, ao fornecer o conhecimento do passado mostrando a importância das ações dos sujeitos históricos, busca fazer com que o aluno se sinta empoderado a ser o agente transformador do presente, para que dessa forma possa exercer plenamente a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 402), por sua vez, define que “as competências gerais no ensino de História para o Ensino Fundamental partem dos verbos: Compreender, elaborar, identificar, analisar e produzir”. Assim, o estudante como ser social, produtor de cultura e tendo pensamento crítico, identifica questões, analisa e compreende para elaborar a criticidade e posteriormente produzir cultura e informação. Sobre essas competências, Moretti (2022, p. 89), esclarece que:

[...] o ensino de História se faz imprescindível a medida que é através desta disciplina que o aluno adquire capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura mais autônoma e crítica frente às realidades sociais que lhe permeiam, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo desse aluno.

Ensinar História requer do professor a habilidade de atribuir sentido ao conhecimento. Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 47) destaca a importância de um

ensino libertador no contexto educacional, afirmando que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção".

Dessa maneira, o ensino da História deve estimular o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, estimulando a reflexão sobre os processos sociais e suas implicações no presente, promovendo a capacidade de pensamento histórico do aluno e possibilitando a consolidação da habilidade de análise da própria realidade social. No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso aos alunos a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas.

Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem e sua seleção e escolha deve estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes.

Zamboni (1993, p. 7), sobre o papel da História na construção da identidade, afirma que:

[...] o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...]. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer.

Conforme Segundo Bittencourt (2003, p. 34),

a função atribuída ao ensino de História, desde o século XIX, tem sido a construção da identidade nacional e da identidade do povo brasileiro. Tal perspectiva remete à importância de compreender a identidade nacional em sua dimensão plural, por vezes contraditória, e nos distintos contextos históricos em que se consolidou como projeto político de nação. A autora ressalta que a reflexão sobre a relação entre ensino de História e identidade nacional implica enfrentar desafios associados às mudanças nas concepções de identidade, bem como aos usos políticos que incidem diretamente na seleção e organização dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, o ensino de História revela-se como um campo de disputas simbólicas, no qual a definição do que deve ser ensinado está vinculada a projetos ideológicos e à construção de determinadas memórias coletivas.

## 2.2 O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O continente africano apresenta uma riqueza cultural e étnica singular, cujas tradições se estendem por milênios. As diversas sociedades africanas desenvolveram sistemas de organização social, práticas religiosas e artísticas que foram, em muitos casos, transpostos para o Novo Mundo. Os africanos forçados à escravidão trouxeram consigo saberes e costumes que, apesar da opressão, sobreviveram e se transformaram.

Conforme a historiadora Ribeiro (2007, p. 16) afirma, "a transferência da cultura africana para o Brasil foi um processo de resistência e reconstrução identitária". Esse intercâmbio forçado resultou em sincretismos culturais que mesclam elementos africanos, indígenas e europeus, criando uma identidade híbrida e singular, que se evidencia nas mais diversas manifestações culturais.

O ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras, embora conquistado legalmente através da Lei nº 10.639/03, ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação e reconhecimento nas práticas pedagógicas cotidianas. A Lei determina que a história e a cultura africanas e afro-brasileiras devem ser abordadas nas disciplinas de História e Arte, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Contudo, a real inserção e valorização desta temática no currículo escolar exigem uma abordagem crítica, que transcenda a simples inserção de conteúdo, buscando a construção de uma conscientização histórica e cultural que ecoasse para além da sala de aula.

A proposta de ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana deve não apenas corrigir distorções históricas, mas também proporcionar uma reflexão profunda sobre os processos de resistência, identidade e a construção de um Brasil plural. As práticas culturais afro-brasileiras, como a música, a religião e as danças, representam um patrimônio imaterial de imensa importância para a formação da

identidade nacional.

A História da África, por sua vez, deve ser abordada de forma ampla, destacando não apenas o período da escravização e as consequências da colonização, mas também as contribuições dos povos africanos para a ciência, a arte e a filosofia. Considerando que a África é um continente que sempre foi pioneiro em várias áreas do saber e da cultura, sua história não deve ser reduzida ao imaginário do atraso e da miséria.

No que se refere ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Brasil, sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Os livros didáticos, os noticiários dos jornais e outros meios de informação, na sua grande maioria, apresentam um conhecimento simplificado da África, que muitas vezes não permite estabelecer relações com a real importância do continente na construção de nosso país. Pois, a história do Brasil não pode ser redigida sem a contribuição dos africanos e seus descendentes, que foram a base da construção desse país.

O Brasil, é um dos maiores países do mundo com a maior população de origem africana fora do continente africano, carrega em sua estrutura social e política um legado histórico profundo de escravização, racismo estrutural e marginalização das culturas negras. O movimento de reivindicação da história e cultura afro-brasileira e africana remonta ao período pós-abolição da escravidão, onde o racismo institucionalizado e as formas de exclusão social impuseram o apagamento de uma rica contribuição africana no Brasil.

A força e a influência da cultura que os africanos reconstruíram em terras brasileiras são inegáveis. No entanto, até pouco tempo atrás essas contribuições culturais não eram reconhecidas ou valorizadas; quando eram, remetiam a uma situação de diferença entre negros e brancos, porque eram pensadas em termos raciais. A valorização dessas culturas é fundamental para combater o racismo estrutural e social que ainda persiste nas escolas e em diversas esferas da sociedade brasileira. Promovendo o ensino das culturas afro-brasileiras nos ambientes escolares, deve ser visto como uma perspectiva para descolonizar o currículo e construir uma educação mais justa e democrática.

A Lei nº 10.639, sancionada em 2003, foi um marco na luta pela representatividade e reconhecimento da cultura afro-brasileira nas escolas. Essa legislação, que obriga o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas escolas,

representa um avanço importante na busca pela reparação histórica e pelo fortalecimento da identidade negra. Segundo Munanga (2017), a imposição da Lei nº 10.639/03 contribui para a visibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras, estabelecendo um campo de resistência frente ao processo de marginalização histórico.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um tema fundamental nas escolas brasileiras, especialmente considerando a importância da diversidade cultural e étnica no país. Essa abordagem busca não apenas reconhecer as contribuições dos povos africanos e seus descendentes, mas também desconstruir narrativas históricas que frequentemente marginalizam esses grupos.

Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, foi alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essa obrigatoriedade representa um marco significativo no contexto educacional brasileiro ao estabelecer diretrizes claras para o ensino da História Afro-brasileira e Africana nas escolas, buscando incluir o estudo da história da África e dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional.

A autora, Bittencourt, aponta que a Lei Federal 10.639/03 estabelece próxima interação entre o ensino de história e a construção de identidades no espaço escolar ao afirmar que:

A estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade está associada a conceitos como etnocentrismo e relações étnico-

raciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações de poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro. (BITTENCOURT, 2003, p. 34)

A lei ressalta a importância de abordar a valiosa contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica, política e sobretudo na formação da cultura brasileira, reconhecendo sua relevância para a história do Brasil como um todo. A criação dessa lei, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

A Lei prevê que conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados em todas as etapas escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio, marcando presença em todas as disciplinas. Essa abordagem busca não apenas reconhecer as contribuições dos povos africanos e seus descendentes, mas também desconstruir narrativas históricas que frequentemente marginalizam esses grupos e promover a igualdade racial.

A promulgação da legislação referida, representa um avanço significativo na luta pela igualdade racial, conquistada com anos de lutas políticas e sociais e que representa o reconhecimento da importância de valorizar a história e cultura do povo negro, auxiliando na reparação dos danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravidão. Essa legislação não apenas reconhece a importância do tema, mas também estabelece diretrizes para a sua implementação, exigindo que as instituições de ensino desenvolvam conteúdos que abordam o conteúdo.

Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Porém, a formação de professores, é um dos principais desafios para a efetivação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois os cursos de graduação, ainda não habilita de forma satisfatória os profissionais da educação. É fundamental que os educadores recebam capacitação adequada para abordar esses temas de maneira crítica e contextualizada. A falta de formação pode levar à reprodução de estereótipos e à superficialidade no tratamento do assunto, o que compromete a qualidade do ensino.

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, embora seja uma conquista legislativa e educativa no Brasil, exige uma transformação nas práticas pedagógicas, que envolvem uma abordagem crítica, inclusiva e representativa. A resistência contra a implementação dessa proposta, muitas vezes alimentada por

preconceitos e estigmas, deve ser enfrentada por meio da capacitação contínua de professores, criação de recursos didáticos adequados e a promoção de um debate público amplo sobre o tema. A verdadeira efetivação da Lei nº 10.639/03 será alcançada quando a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana forem, de fato, legitimadas e celebradas como parte integrante da formação da sociedade brasileira, não apenas nos currículos escolares, mas também nas práticas culturais cotidianas.

### 2.3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – NORMATIZAÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tornou-se um marco no cenário educacional brasileiro com a promulgação, pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa legislação tornou obrigatória a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, estabelecendo uma normatização que buscava reparar as lacunas e distorções na representação histórica das culturas negra e africana no Brasil. Desta forma, buscou propor modos de redesenhar as aulas e inserir os novos conteúdos exigidos em acordo com os objetivos dessa nova lei, que é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meios de práticas pedagógicas de qualidade, assim, incluindo o estudo das influências africanas. Assim, a determinação representou uma tentativa de corrigir as invisibilidades históricas e culturais da população negra no Brasil, estabelecendo que o ensino da história da África, dos afro-brasileiros, das religiões de matrizes africanas, da arte e da cultura negra sejam incorporados aos currículos das escolas públicas e privadas.

Cinco anos mais tarde, foi promulgada a Lei nº 11.645/08, que ampliou a obrigatoriedade para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, tornando a legislação ainda mais abrangente. Ambos os textos legais ampliam significativamente as discussões étnico-raciais nas escolas, pois por muito tempo, os professores só trabalhavam com a história das populações negras somente a partir do momento em que foram escravizados.

Mortari (2014, p. 7), consolida esse viés quando defende a ampliação do ensino da temática para além do assunto da escravidão:

a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil não se resume a escravidão e essa afirmação implica em pensar esses sujeitos em sua humanidade e alteridade. É preciso aprender a estudar, reconhecer e visibilizar essas outras histórias para além da figura de objetos e ver essas populações como sujeitos históricos diaspóricos, como pessoas. Pensar a cultura em termos de processo, ou seja, que está sempre em transformação, torna possível encontrar nas experiências dos africanos da diáspora evidências de uma gama de vivências complexas nas quais estão expressos valores culturais ressignificados e reinventados.

O "Plano Nacional 2013", nome pelo qual se popularizou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, representa outro marco fundamental na política educacional brasileira. Sua criação, em 2013, buscou fortalecer e regulamentar a aplicação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ao fazer isso, o plano consolida o compromisso do Estado brasileiro em assegurar a inclusão dos temas em questão no currículo escolar, através de quatro principais ações:

- Institucionalização: transformar as ações de promoção da diversidade e combate à desigualdade racial em políticas públicas de Estado;
- Regulamentação: garantir a regulamentação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todos os níveis (Estados, Municípios e Distrito Federal);
- Implementação Curricular: incluir a temática no currículo e revisar a política curricular para assegurar a qualidade e a continuidade da implementação;
- Formação de Professores: estimular a implementação da política curricular através de programas de formação inicial e continuada para profissionais da educação.

Importa ainda salientar que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se insere também em um movimento mais amplo de descolonização do currículo escolar, buscando desafiar a hegemonia da historiografia eurocêntrica que predominou no Brasil por séculos.

De acordo com Munanga (2017, p. 34):

a presença da cultura africana no currículo escolar é um caminho para a descolonização do saber, pois contribui para romper com a visão de que a África é apenas um continente de miséria e atraso, e para afirmar sua contribuição fundamental para a história mundial.

O currículo escolar brasileiro, ao longo dos séculos, foi estruturado de maneira que marginalizava as experiências e as contribuições dos negros e africanos, tratando-os, muitas vezes, como uma abstração ou uma nota de rodapé na história do Brasil. Ao tornar obrigatória a inclusão desses conteúdos, as legislações referidas buscam reconstruir essa narrativa, proporcionando aos estudantes uma visão mais plural e rica da história brasileira e mundial. Essas normatizações se inserem em um contexto mais amplo de luta contra o racismo estrutural e a exclusão histórica das culturas negra e africana.

Segundo Gomes (2011, s.p.):

a imposição de um currículo mais inclusivo, que contempla a história e a cultura afro-brasileira, não só busca reverter o apagamento de uma parte significativa da população brasileira, mas também exige uma revisão das práticas pedagógicas que historicamente marginalizaram os saberes negros.

Em muitos textos e nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura é possível ver que a inclusão do art. 26-A na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi decisivo, antes desta lei ser revista, a determinação do parágrafo 4, do artigo 26 era: “§ 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” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Com a inclusão do artigo 26-A, fica explicitado que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola, Zumbi dos Palmares. Apesar do avanço que a medida representa, muitas vezes, pode-se constatar que as temáticas étnico-raciais apenas são tratadas na semana ou no dia da Consciência Negra. Assim, vemos que levar tais conteúdos para sala de aula ainda

é uma tarefa difícil, e nem sempre é uma experiência tranquila. Por isso, é de grande importância que os docentes tenham formação para trabalharem certos conteúdos, que tenham suporte teórico metodológico e materiais didáticos para abordá-los de forma eficaz.

Ainda nesta mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabelece diretrizes para a implementação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, ao orientar os educadores a desenvolverem conteúdos que promovam a reflexão crítica sobre a história da escravidão, a resistência dos afro-brasileiros e a riqueza cultural que esses grupos trouxeram ao Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é outro documento importante. Ele visa corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania no sistema educacional brasileiro. No entendimento do Ministério da Educação (2004, p. 17) na época da promulgação da lei,

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

A normatização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é fundamental para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil, contribuindo para a formação de uma identidade nacional mais inclusiva; o combate ao Racismo, visto que ao incluir estes estudos no currículo, as escolas ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos; e a valorização da cultura das populações afro-brasileiras, como a música, a dança, a culinária e as tradições religiosas.

Contudo, existem algumas dificuldades para a adequação da lei, como: o despreparo e desconhecimento dos professores sobre o tema; o pouco material existente de estudo sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como o preconceito de algumas instituições; e a resistência social de alguns setores da sociedade em aceitar a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Para Santos (2015, p. 56):

a implementação de uma nova normatização requer mais do que a simples inserção de conteúdos; ela exige uma transformação nas mentalidades, uma mudança de paradigma que, muitas vezes, esbarra nas condições materiais e ideológicas do ensino.

A falta de materiais didáticos adequados é uma das limitações significativas para implementação efetiva da Lei, pois os materiais didáticos já existentes tendem a apresentar uma visão superficial ou distorcida das Culturas Afro-Brasileira e Africana.

No entanto, para facilitar a implementação da lei 10.639/03 o Ministério da Educação (MEC) vem criando políticas e programas tais como: a formação continuada de professores, a publicação de material didático e realização de pesquisas, a criação de espaços de diálogo entre a universidade e a escola e a promoção de políticas afirmativas para estudantes negros.

Sabemos que as leis só se efetivarão se professores e alunos tiverem acesso à formação sobre a temática racial na educação, trazendo para as aulas conteúdos referentes à história da África e do Brasil africano, fazendo cumprir nosso grande objetivo como educadores que é promover a reflexão sobre a discriminação racial, o conhecimento e a valorização da diversidade étnica, estimulando valores e comportamentos de respeito e solidariedade.

As normatizações que regulamentam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são passos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, portanto não podem ser vistas apenas como imposições legais, mas como uma estratégia de inclusão, justiça social e reparação histórica. É imprescindível que educadores, gestores e a sociedade civil se unam para garantir que esses conteúdos sejam efetivamente ensinados nas escolas, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das contribuições dos afro-brasileiros na formação da identidade nacional. Ao integrar essas temáticas ao currículo, as escolas podem criar espaços de reconhecimento da diversidade, que possibilitem aos estudantes a construção de uma identidade plural e consciente de seu papel na sociedade. A educação deve ser um espaço de reflexão, aprendizado e transformação social, onde todas as vozes e histórias sejam ouvidas e respeitadas.

Não há como negar a importância das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e das outras normativas exploradas nesta seção para o movimento de combate ao preconceito e racismo contra o negro brasileiro. Elas são resultado, também, de uma luta mais ampla travada pelo próprio Movimento Negro. Este se organizou na cidade

de São Paulo na década de 1970, em pleno regime militar, evidenciando-se uma forma de organização e mobilização política da sociedade civil centrada em uma identidade étnico-racial, que tem com o objetivo a luta contra a discriminação racial dos negros em diferentes instituições e espaços sociais tais como: escolas, hospitais, clubes, restaurantes, shoppings, hotéis etc. (Pereira, 2002). Neste sentido, iniciou uma luta para combater o mito da democracia racial e veicular o discurso de que o Brasil é uma nação racista, onde a população negra estava submetida a um processo de invisibilidade ou visibilidade subalterna.

Para Ferraz (2011, p. 24), “o nascimento do Movimento Negro Unificado foi um marco na história do protesto negro no país, uma vez que desenvolveu a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional”, inserindo-se o Brasil no contexto dos movimentos sociais que se organizaram na Europa nas décadas de 1960 e 1970, percebendo o ser humano como sujeito discursivo e fragmentado.

O Movimento Negro é um agente coletivo e político importante na reivindicação e conquista de muitas ações políticas, jurídicas e educacionais que ocorreram nas últimas décadas destinadas à população afro-brasileira, fomentando um processo de constituição da identidade positiva da população negra e de sua conscientização política na vida nacional. E dentre uma de suas conquistas está a inclusão do tema diversidade racial no currículo escolar.

Elas se configuram em uma grande vitória para o movimento que busca despertar a consciência negra, mostrando a suma importância de trabalhar o combate ao preconceito no processo de formação da criança. Assim, o educador deve trabalhar esta temática com a finalidade de proporcionar que seus alunos despertem para uma mentalidade que se volte para o respeito pelas diversas etnias, bem como nas discussões sobre o racismo e o preconceito.

A efetivação dessa normatização exige, portanto, uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas e uma reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. A verdadeira transformação do currículo escolar, ao integrar de forma plena a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dependerá não apenas da conformidade legal, mas da conscientização e capacitação dos educadores e da sociedade como um todo para os valores de igualdade, justiça e respeito à diversidade.

## 2.4 CULTURA AFRO-BRASILEIRA

É inegável a presença dos diferentes grupos africanos no Brasil. Esses grupos, mesmo na condição de escravizados, refizeram elementos que eram parte da cultura africana, inserindo ou justapondo-os aos da cultura brasileira. À medida que o africano era inserido na sociedade brasileira, tornou-se afro-brasileiro.

Usa-se esse termo para indicar produtos de mestiçagens para os quais as matrizes são africanas, matrizes essas presentes na formação do povo e da cultura brasileira. Além dos traços físicos e marcas genéticas nas feições da população, a música e a religiosidade talvez sejam as manifestações culturais em que a presença africana esteja mais evidente. A África está presente nos ditos, nas histórias, nas canções, nos brinquedos infantis, nas festas, nas danças populares, na maneira de se cumprimentar, no jeito de estar em casa e na rua. Em suma, a África está presente nas ações cotidianas.

A cultura afro-brasileira é, assim, originária da diversidade étnica dos povos africanos trazidos ao Brasil durante o período da escravidão, representa uma das bases fundamentais da formação da identidade nacional brasileira. Este conjunto de práticas culturais, religiosas, artísticas e sociais, embora marcadas pela resistência e pela adaptação, revela uma rica herança que, ao longo da história, foi sistematicamente marginalizada e desvalorizada.

Somos um país mestiço, resultado do encontro de várias etnias. Entre os povos que ajudaram a construir o Brasil estão os africanos, que chegaram aqui em grande número, influenciando nossa maneira de ser. Apesar disso, a consciência dos brasileiros em relação a seu passado ainda está em construção, precisamos conhecer a história de grupos cujos ancestrais ajudaram a compor o nosso país. Conhecer a história desses grupos é essencial para compreender a nossa própria identidade, para entender como viviam esses ancestrais antes da diáspora. É fundamental saber quais valores, saberes, técnicas, religiões e tradições existiam na África e que vieram com os africanos para o lado de cá do Atlântico.

Assim, a cultura afro-brasileira refere-se ao conjunto de tradições, costumes, expressões artísticas (como o samba e a capoeira), religiosas (como o candomblé), culinárias (como o acarajé), sociais, festividades e rituais, além de contribuições significativas para a língua, música e dança do Brasil, que são influenciadas pelas

contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da identidade brasileira.

Essa afirmação pode ser sustentada pelas palavras de Cruz (2005, p. 27):

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos. A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos na República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órgãos e escolas particulares. No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica latente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido.

A presença africana no Brasil remonta ao início do período colonial, com a chegada dos primeiros negros escravizados, que foram trazidos principalmente de regiões da África Ocidental e Central. Embora o contato inicial tenha sido marcado pela subordinação e pelo racismo, o legado africano permaneceu vivo, resistindo à tentativa de apagamento promovida pelo sistema escravocrata, visto que "a cultura afro-brasileira não se limitou ao processo de escravização, mas foi capaz de resistir e se adaptar, criando novos modos de vida, de organização social e de expressão artística" (Silva, 2017, p. 11).

A resistência dos negros africanos e seus descendentes no Brasil se manifestou principalmente por meio de suas religiões, danças, música, culinária e festas populares. A cultura de resistência afro-brasileira foi um espaço de afirmação de identidade e de luta contra a opressão, com destaque para práticas como o candomblé, a capoeira, o samba e as manifestações de arte popular.

A religiosidade afro-brasileira, com suas raízes no candomblé e na umbanda, tornou-se um dos pilares dessa resistência cultural. O candomblé, por exemplo, é uma religião que preserva a cosmologia africana e, ao mesmo tempo, dialoga com o cristianismo e com outras religiões no Brasil. Segundo Mattos (2015, p. 118), "o candomblé não é apenas uma religião, mas um vetor de resistência cultural e um espaço de preservação de uma memória histórica do povo negro no Brasil". A

preservação das línguas, dos ritmos, das danças e dos rituais, muitas vezes disfarçados sob as aparências de festas cristãs, tem sido uma das formas mais eficazes de manutenção da cultura afro-brasileira ao longo dos séculos.

Outro exemplo significativo de contribuição da cultura afro-brasileira é a capoeira, que combina elementos de luta, dança e música. A capoeira, praticada em rodas de capoeira por negros e descendentes, originou-se como uma forma de resistência ao sistema escravocrata e, hoje, é reconhecida mundialmente como uma expressão cultural e de luta. A capoeira se transformou também em patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO, que reconheceu a importância da preservação e divulgação desta manifestação cultural.

A culinária afro-brasileira, com pratos icônicos como a feijoada, o acarajé e a moqueca, é um exemplo vívido da inestimável contribuição africana para a cultura nacional. Ela transcende um mero conjunto de receitas, configurando-se como um verdadeiro patrimônio cultural, revelando a intrincada história e as profundas influências africanas na formação da sociedade brasileira. Essas práticas culinárias, frequentemente entrelaçadas com festas religiosas e populares, têm expandido suas fronteiras para além das comunidades afro-brasileiras, conquistando reconhecimento e valorização por toda a sociedade.

O conhecimento sobre o passado africano trouxe à luz a verdade que desmistificou a ideia de um continente “sem história”. Através de pesquisas, percebeu-se que o continente africano esteve sempre à frente do crescimento da humanidade. Muitas obras contribuíram e contribuem para desconstruir mitos e estereótipos sobre a história africana, evidenciando a diversidade, a complexidade e a importância do continente na história mundial e ressaltando a necessidade de reconhecer e de valorizar a história africana em toda a sua extensão e profundidade.

Ao observarmos a história dos povos afro-brasileiros, percebemos que se confunde e se identifica com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Podemos dizer que foram arrancados de seu lugar de origem, de suas raízes sem o direito de trazerem quaisquer objetos materiais e forçados a trabalhar como escravizados em várias atividades econômicas na cidade e no campo.

Alves (1985) afirma que estes também sofreram situações de violência e de opressão inerente ao sistema escravista, cenário este que foi marcado por milhares de vidas perdidas, grupos étnicos dizimados e extintos da história, sem direito de

manterem qualquer tipo de vínculo com suas raízes. Vistos como simplesmente um objeto que poderia ser descartado a qualquer momento.

A cultura negra é elemento essencial para a formação da identidade brasileira, mas somente a partir do século XX é que as manifestações, rituais e costumes de origens africanas começaram a ser aceitos como expressões nacionais. Apesar da repressão que sofreram, suas heranças culturais permanecem vivas até hoje.

## 2.5 CULTURA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação brasileira, historicamente, tem sido um espaço de reprodução das desigualdades raciais e sociais, refletindo as dinâmicas de poder, exclusão e marginalização das populações negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o país passou a reconhecer, de forma mais explícita, a importância de promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural no âmbito educacional.

Tais legislações são marcos importantes nesse processo. A educação para as relações étnico-raciais, portanto, busca ir além da simples inclusão de conteúdos sobre culturas negras e indígenas nos currículos escolares, propondo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e abordagens que, ao longo da história, reforçaram estereótipos racistas e contribuíram para a perpetuação de um sistema educacional excludente e desigual.

O conceito de educação para as relações étnico-raciais tem como premissa a reflexão sobre essas questões e a promoção da convivência respeitosa e igualitária entre os diversos grupos presentes na sociedade. De acordo com Gomes (2016, p. 17), “a educação das relações étnico-raciais não se limita à inclusão de conteúdos sobre as culturas afro-brasileira e indígena, mas busca transformar a prática pedagógica, desconstruindo os preconceitos e estereótipos que perpassam as relações sociais e educacionais”. Ou seja, trata-se de uma abordagem que visa promover o reconhecimento da diversidade cultural como um valor, ao mesmo tempo em que combate as discriminações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar e na sociedade.

Essa abordagem exige, portanto, um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, que muitas vezes se baseiam em um currículo eurocêntrico e homogêneo, ignorando ou subestimando as contribuições e as histórias dos povos negros e indígenas. A implementação da educação das relações étnico-raciais demanda, além de uma mudança nos conteúdos e práticas educacionais, uma reestruturação nas formas de ensino, no comportamento dos educadores e na maneira como os estudantes percebem a diversidade étnica e racial.

A presença de populações não europeias na formação do povo brasileiro passou a ser valorizada como uma marca distintiva, algo que nos fazia diferente de outros povos e nos unia internamente. No Brasil, a mestiçagem, é hoje aceita como o elemento principal de nossa cultura. As misturas não são mais vistas como fatores de degeneração e sim de enriquecimento. E desse ponto de vista pensadores dos países mais desenvolvidos se interessam cada vez mais pelas nossas experiências centenárias de convivência entre povos capazes de formar uma sociedade que, apesar de habitar um território imenso, manteve a unidade. À medida que o africano se integrou à sociedade brasileira tornou-se afro-brasileiro e, mais do que isso, brasileiro.

Usamos o termo afro-brasileiro para indicar produtos das mestiçagens para os quais as principais matrizes são as africanas e as lusitanas, frequentemente com pitadas de elementos indígenas, sem ignorar que tais manifestações são, acima de tudo, brasileiras. Essas misturas são muito mais presentes do que podemos perceber em um primeiro olhar, estando a cultura afro-brasileira presente em toda a nossa trajetória de formação de nação, visto que o Brasil foi o país que mais recebeu escravos africanos e, após a abolição, a luta pelo reconhecimento na sociedade tem sido incessante. Falar em uma cultura afro-brasileira implica abordar as lutas sociais, a miscigenação, a discriminação, o sincretismo e a contribuição cultural de um modo geral.

“O aprendizado da história é influenciado pelo ensino de História”, sentencia o historiador Jorn Rüsen (2001, p. 12). Será, portanto, desse aprendizado que formaremos a consciência histórica, que atualmente, é um dos principais objetivos da educação democrática, igualitária e inclusiva. E essa deve ser, indiscutivelmente, a finalidade almejada ao ensinarmos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana em nossas escolas às crianças e adolescentes, independente do seu pertencimento étnico e da sua localização geográfica nesse país.

Compreender como se estruturaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como os princípios que as norteiam, é fundamental para a inserção da temática em sala de aula, uma vez que ela vem se tornando um dos elementos essenciais para que seja refeito o caminho pelo qual se construiu uma imagem negativa dos povos africanos e, a partir daí, desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas que permeiam a sociedade contemporânea.

A divulgação das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" trouxe aos profissionais de história, professores e pesquisadores, novos desafios. Questões diversas vezes levantadas por historiadores e por sujeitos sociais ligados aos movimentos negros, como a continuidade das desigualdades raciais após a abolição da escravidão, tornam-se, com essa oportunidade, motivo e incentivo para a implantação de uma política educacional: "Visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas 'Diretrizes' foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros" (Brasil, 2004, p. 9). Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância dos conceitos de cultura e identidade negras (e/ou afro-brasileiras).

O documento das "Diretrizes" endossa ainda a importância do ensino da história da África, sempre que pertinente, conectado à experiência dos africanos no Brasil. Para tanto, arrola uma longa lista de temas de estudo em história africana que evidenciam claramente a articulação entre os especialistas responsáveis pelo parecer que serviu de base às "Diretrizes" e o campo historiográfico de ensino da história da África, tal como se organiza no Brasil hoje.

Os pontos listados poderiam compor qualquer programa dessa disciplina. O que unifica o elenco de temas é uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico. Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira. Esse é um dos pontos mais embasados numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica do documento aprovado.

A educação das relações étnico-raciais, como uma abordagem pedagógica e social, é uma ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais

justa e igualitária, capaz de valorizar a diversidade cultural e combater as discriminações raciais presentes no cotidiano.

Embora os desafios sejam muitos, existem várias possibilidades para o avanço da educação das relações étnico-raciais no Brasil. A formação continuada dos educadores é um passo fundamental para a implementação eficaz dessa abordagem. Programas de capacitação que abordem a história do racismo, as contribuições das culturas afro-brasileira e indígena e as formas de combater à discriminação são essenciais para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista.

Além disso, é importante que os estudantes sejam incentivados a refletir sobre as questões raciais e étnicas de maneira crítica, participando de atividades que promovam o respeito à diversidade e à igualdade de direitos. A valorização da cultura negra e indígena no currículo escolar, por meio de festas, eventos culturais e projetos interdisciplinares, pode ser uma ferramenta poderosa para sensibilizar os alunos e permitir que eles vivenciem, de forma prática, os valores de inclusão e respeito à diversidade.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma revisão dos materiais didáticos utilizados nas escolas. A produção e adoção de livros e recursos pedagógicos que representem de forma justa e completa as culturas e histórias dos povos afro-brasileiros e indígenas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

### **3 O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DA HERANÇA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Refletir sobre a importância do ensino de História na educação escolar torna-se cada vez mais essencial, assim como reconhecer que a escola é apenas um dos muitos espaços onde o conhecimento histórico pode ser debatido e aprofundado, contribuindo para a construção da consciência histórica. Dessa forma, a escola e seus agentes precisam constantemente analisar e reavaliar suas práticas pedagógicas a partir desse princípio.

Assim, a Educação Histórica consiste em um campo de estudo que visa a compreensão do passado e a reflexão sobre o presente, buscando desenvolver a capacidade de pensar historicamente e formar cidadãos críticos. Ao reconhecer a escola como um espaço dinâmico, onde professores e alunos atuam como sujeitos ativos, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem ultrapassa os limites dos currículos oficiais e dos livros didáticos.

Diante disso, torna-se indispensável adotar novas abordagens para o Ensino de História. Silva (2019, p. 52) afirma que se deve entender a História como uma:

Construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com os saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais: com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.

O contexto atual impõe inúmeros desafios ao ambiente escolar, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Diante desse cenário, é fundamental que os espaços formais de educação reflitam sobre suas práticas e repensem os métodos de ensino-aprendizagem. Além das instituições escolares, existem diversos outros ambientes que, mesmo sem a função específica de ensinar, contribuem para a formação de visões de mundo, posturas e conhecimentos. Portanto, é imprescindível que os educadores estabeleçam diálogos com esses espaços e busquem compreendê-los melhor, reconhecendo seu papel na construção do saber histórico e na formação cidadã.

Por sua vez, Munanga (2005, p. 7), traz a ideia de que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de

discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o nosso objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação de futuros cidadãos e responsáveis pelo amanhã.

Na introdução da obra “Superando o Racismo na Escola”, Munanga (2005) destaca o desafio de promover uma formação educacional voltada à valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. O autor ressalta que esse processo deve ser incorporado ao cotidiano escolar, visto que a escola é um espaço estratégico na construção de valores e percepções sociais. Munanga (2005) chama a atenção para o papel que educadores e instituições de ensino desempenham na conscientização sobre as desigualdades raciais historicamente naturalizadas no Brasil. Ele argumenta que o fenótipo ainda opera como critério de desigualdade, restringindo oportunidades para pessoas negras e privilegiando indivíduos brancos ou de pele clara. Reconhecer essa disparidade, no entanto, não basta para modificar o cenário social atual, sendo necessárias ações concretas e políticas públicas específicas que enfrentem as estruturas racistas e promovam uma transformação efetiva da realidade educacional e social.

Não basta apenas questionar professores e o próprio ambiente escolar com relação às suas práticas, se existem inúmeros entraves burocráticos e até mesmo questões que fogem da esfera institucional que os impedem ou atrapalham a pensar suas ações e reformular metodologias. Sendo assim, se tornaria mais interessante e produtivo se passássemos a teorizar mais as questões relativas ao Ensino de História e à formação docente atreladas às práticas e realidades escolares atuais, especialmente dando voz e vez àqueles que teorizam e vivenciam a prática docente na educação básica. E muito mais que teorizar e analisar, pensar novas metodologias que venham a construir um espaço escolar mais integrativo e que possibilitem de fato a formação continuada de professores.

Nessa linha, Guimarães (2015, p. 130) expõe que:

É na instituição escolar que as relações entre os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais do que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. O que o professor de História ensina e deixa de ensinar em sala de aula vai muito além de sua especialidade, assim como aquilo que o aluno aprende. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes e espaços no processo de formação. A formação de

professores deve responder às demandas, aos fenômenos sociais do nosso tempo, o que representa um grande desafio para os educadores e para as instituições formadoras.

Diversos estudos abordam o ensino de História, seja analisando sua constituição como disciplina escolar, seja refletindo criticamente sobre as transformações que esse ensino sofreu ao longo do tempo. Assim, compreender o processo de constituição da História como disciplina é fundamental, pois muitos dos princípios estabelecidos em seu desenvolvimento continuam repercutindo nas práticas docentes e no cotidiano da sala de aula.

A História se consolidou como disciplina autônoma no final do século XIX, na Europa, em um contexto marcado pela laicização da sociedade e pela consolidação dos Estados Nacionais Modernos. Nesse cenário, a disciplina passou a se estruturar com base em dois eixos fundamentais: genealogia e mudança. Para tanto, unificaram-se duas tradições do século XVIII: o discurso enciclopédico, que enfatizava a ideia de progresso, e o desenvolvimento metodológico, responsável por sistematizar técnicas e conhecimentos específicos. Esse novo enfoque, garante a consolidação das elites, sobretudo herdeiras de tronos.

No Brasil, a institucionalização da História como disciplina escolar ocorreu de forma semelhante, inserida nos debates sobre a secularização da sociedade e a disputa entre o poder religioso e o avanço da educação laica. Ainda no século XIX, a disciplina alinhou-se ao modelo europeu, no qual a História era vista como elemento fundamental para a construção da nação e da civilização.

O ensino de História, durante o Período Pré-Colonial até os primeiros anos do Império, caracterizava-se por uma orientação voltada à erudição, centrada no domínio de autores clássicos e nos grandes nomes e eventos da história tradicional. Tratava-se de uma abordagem dissociada da realidade brasileira, marcada por práticas pedagógicas restritas ao ambiente privado, nas quais o processo de aprendizagem era rigidamente conduzido pelo mestre – responsável pela definição dos métodos, conteúdos e horários de estudo. As aulas seguiam majoritariamente o modelo expositivo, fundamentando-se na memorização e na repetição como estratégias didáticas predominantes.

Segundo Nadai (1993), apenas em 1837, já no contexto do Brasil pós-independência – atravessado por tensões políticas internas como os governos regenciais e as revoltas provinciais –, estabeleceu-se, no município do Rio de Janeiro,

o Colégio Pedro II. Seu primeiro Regulamento, promulgado em 1838, instituiu oficialmente a inclusão do ensino de História no currículo escolar, a partir da sexta série. A instituição era de ensino privado e dedicado aos filhos da elite brasileira, porém, foi um primeiro passo de inserção do componente curricular no país.

A sua proposta curricular previa inicialmente o estudo da História Sagrada, mas já indicava uma transição para uma abordagem laica, também denominada História Profana. Esta, por sua vez, tomava como referencial a História da Europa Ocidental, concebida à época como a narrativa da civilização ocidental.

Bittencourt (2004) coloca que no referido programa curricular, a disciplina de História Pátria figurava como componente optativo, embora estivesse frequentemente presente nas orientações fornecidas pelos inspetores aos docentes. Tal disciplina configurava-se como um conteúdo acessório, desprovido de autonomia didático-pedagógica, ocupando uma posição marginal no currículo, restrita aos anos finais do curso ginasial, com carga horária reduzida e sem uma estrutura sistematizada.

Essa situação evidencia que a distância entre as diretrizes prescritas nos documentos oficiais e a prática docente em sala de aula não é um fenômeno recente no contexto educacional brasileiro.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 20), essa realidade é descrita da seguinte forma:

as salas de aula eram palco de uma prática bastante simplificada. Por isso, as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas consideradas facultativas raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada predominar sobre a História Civil Nacional.

Simultaneamente, a História Acadêmica inicia com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB. Cavazzani (2017, p. 45) nos diz que a instituição:

reunia um corpo heterogêneo de intelectuais, médicos, botânicos, engenheiros e militares, que, sob a chancela de Dom Pedro II, buscavam pensar o Brasil conforme os parâmetros científicos tipicamente oitocentistas. Os intelectuais se reuniam para palestras e debates, e suas conclusões eram publicadas em revistas, dossiês e boletins.

Desde sua fundação, o instituto assumiu a função de elaborar um projeto de construção da identidade nacional, contribuindo para a definição de um ideal de nação em conformidade com os interesses do novo Estado brasileiro. A instituição buscava,

portanto, “produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (Guimarães, 1988, p. 6).

É relevante destacar o uso do termo “elites”, pois foi justamente esse segmento social, composto pelas camadas mais abastadas, que ocupou um espaço privilegiado na formulação desse discurso. A essas elites coube o papel de escrever, debater e representar a nação, restringindo-se a elas a tarefa de elaborar a identidade brasileira.

Ainda Cavazzani (2017) afirma que a noção de identidade, neste contexto, articula-se com o ideário iluminista, o qual associa o país a uma concepção de progresso destinada a distingui-lo dos territórios vizinhos, em especial daqueles oriundos da colonização espanhola.

O que se evidencia nesse estágio inicial da construção identitária nacional é o reconhecimento do Brasil enquanto “continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (Guimarães, 1988, p. 5).

Torna-se amplamente consensual que, ao se assumir a existência de uma missão civilizatória e de uma nação que se pretende superior à outra, pressupõe-se, inevitavelmente, a subjugação de um povo. Em tais circunstâncias, impõe-se também o apagamento de sua trajetória histórica. No caso brasileiro, as histórias dos povos indígenas e da população negra foram sistematicamente silenciadas.

A trajetória histórica dos povos marginalizados não encontrava espaço no currículo das instituições escolares do recém-independente Brasil. Tal ausência se explica, em parte, pelo protagonismo exercido por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, ao mesmo tempo, atuavam como docentes no Colégio Pedro II.

Nessa condição, difundiam em sala de aula uma perspectiva ufanista da história nacional, ancorada na “cronologia política e pelo estudo das biografias de brasileiros ilustres” que eles próprios haviam construído (Cavazzani, 2017, p. 48-49).

Por sua vez, Bittencourt (2004) dispõe que esse modelo de ensino, estruturado a partir de uma narrativa elitista e excludente, manteve-se com relativa estabilidade até o advento da Primeira República. Nesse período, o fim da escravidão, a intensificação da imigração europeia, o crescimento demográfico e o avanço da mecanização nas indústrias geraram novas demandas sociais. Diante desse cenário, tornou-se necessário ampliar os debates sobre cidadania e direitos, estendendo-os a uma parcela mais ampla da população. Isso implicou a busca por uma educação de

massa, o que, por sua vez, exigiu a padronização do ensino. Ainda Bittencourt (2004, p. 62) nos diz que a escola, assim, passou a assumir um papel central no projeto de modernização nacional, sobretudo em virtude da “necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política”.

No entanto, mesmo diante da ampliação do acesso à educação, o ensino de História manteve-se excludente. Ele passou a incluir novos grupos sociais no processo educacional, mas sem reconhecer, nos conteúdos programáticos, a contribuição desses sujeitos para a formação da nação, que precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares sua participação na construção histórica da nação.

Essa concepção de cidadania perpetuava uma lógica hierarquizada: os representantes políticos mantinham o poder decisório; os trabalhadores comuns eram admitidos como eleitores, mas sem acesso à esfera de deliberação política; e emergia uma nova elite, composta pelos empresários detentores dos meios de produção e de exploração da classe operária.

Entre o final do século XIX e a década de 1930, mesmo diante de mudanças significativas no campo político, social e econômico – como a transição da Monarquia para a República –, as transformações no ensino ocorreram de forma lenta e superficial. Os conteúdos permaneceram essencialmente os mesmos, e as práticas pedagógicas continuaram baseadas na repetição mecânica.

Como aponta Bittencourt (2004), “aprender era memorizar”, ou seja, dominar o maior número possível de informações. O que, na prática, se traduzia em “saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (Bittencourt, 2004, p. 68).

A partir da década de 1930, o Estado Novo configura-se como o responsável por instituir uma nova configuração política pautada na centralização do poder, atribuindo ao Estado o papel de agente garantidor dos interesses nacionais e promotor da justiça social. Tal dinâmica culmina na afirmação da soberania e na consolidação de um Estado Nacional (Agostini, 2005).

Conforme Prado (1982), dentre as múltiplas funções que lhe foram atribuídas, destaca-se a de se projetar como o artífice de um “novo Brasil”, em contraposição ao que teria sido a atuação do Estado nas fases anteriores – a Primeira e a Segunda Repúblicas –, frequentemente associada à defesa de interesses de “alguns privilegiados, dirigentes e sustentáculos políticos”, inclusive no campo educacional.

Nesse contexto, observa-se uma mudança significativa em relação à forma como os intelectuais eram percebidos. Rompe-se com a concepção anterior, marcada por um certo isolacionismo, na qual os produtores de saber eram comparados à metáfora da “torre de marfim”, representação da alienação política de uma elite intelectual distanciada da realidade nacional.

Velloso (1987), em oposição a essa visão, passa a tecer duras críticas ao “intelectual erudito e o academicismo”, reivindicando para essa categoria uma atuação mais comprometida com a realidade social e os projetos nacionais.

Ainda segundo Velloso (2010), a figura do intelectual passa a ser concebida como uma “consciência privilegiada”, na medida em que lhe era atribuído o papel de interpretar os anseios, temores e aspirações de uma população considerada incapaz de autogoverno. Assim, a necessidade de tutela sobre o povo justificava a atuação desse sujeito como mediador entre o Estado e a sociedade. Nessa perspectiva, o intelectual assumia a função de “guia, condutor e arauto”, posicionando-se como liderança responsável pela orientação moral e política da coletividade.

Goellner (1992) afirma que a educação foi uma frente de batalha utilizada pelo Estado Novo, pois naquele momento já não era mais possível manter um ensino nacional que privilegiava apenas os filhos da elite. Freitag (1980) afirma que essa nova visão distância a educação, da função neutra dentro da sociedade, pois “deveria se colocar decisivamente a serviço da nação” para ser “capaz de formar homens completos, necessários para desenvolver e aprimorar a nova sociedade e, portanto, deveria ser um direito de todos os cidadãos” Freitag (1980, p. 16).

Conforme Freitag (1980, p. 17), a educação, por essa definição, não tem um fim em si mesma, é:

um fato social. Portanto, se impõe coercitivamente ao indivíduo que, para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são as normas e os valores desenvolvidos por uma certa sociedade (ou grupo social) em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim ‘coisas exteriores’ aos indivíduos.

Gertz (2013) pondera que nesse período, ganha força a defesa de uma “educação militante”, o que implica a formulação de um ensino de História igualmente militante, voltado à exaltação da Pátria. Tal proposta visava formar cidadãos disciplinados, comprometidos com os ideais nacionais, incentivando sentimentos de

amor à nação e disposição para defendê-la. A escola, nesse contexto, assume a função de promotora da uniformização ideológica, por meio de conteúdos veiculados em cartilhas e livros didáticos recém-institucionalizados, que passavam a difundir uma narrativa oficial e homogênea sobre o país. Esses materiais pedagógicos também incorporam, de forma estruturada, um conceito que permanece presente até os dias atuais e que foi central para o Ensino de História durante o Estado Novo: o da “democracia racial”.

Em contraste com os períodos anteriores – marcados pela omissão sistemática da presença negra e indígena no processo histórico nacional –, passa-se a destacar uma narrativa que enaltece a origem miscigenada da sociedade brasileira. Essa perspectiva constrói a imagem de um país harmônico, desprovido de conflitos raciais ou desigualdades étnicas, fundamentando-se em um discurso que enfatiza a convivência pacífica entre os diferentes grupos formadores da nação.

Nadai (1993, p. 149) nos diz que:

a busca do equilíbrio social e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar esse discurso. É nessa perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravidão da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território.

Considerando a relevância atribuída à educação diante da intenção de transformar o Brasil de um país agroexportador em uma nação desenvolvida com base em um parque industrial, tornou-se necessário estabelecer um controle mais rigoroso sobre o sistema educacional. Desde os primeiros momentos, reconheceu-se a importância da educação nesse processo, embora essa relevância só tenha se manifestado de maneira mais efetiva a partir de 1968.

Martins (2014) diz que a partir desse contexto a educação passou a ser concebida sob a ótica do ideário de segurança nacional, sendo orientada por uma pedagogia estatal cujas palavras de ordem consistiam em “formar, cultivar e disciplinar” seus alunos. Conforme a autora, tratava-se de “formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas – os elementos da linha de frente desse período autoritário” (Martins, 2014, p. 48). Nesse sentido, o

ensino foi estruturado com base em três pilares fundamentais: educação e desenvolvimento; educação e segurança; e educação e comunidade.

No âmbito do eixo educação e segurança, foram instituídas novas disciplinas que sustentariam esse aspecto da política pública educacional implementada durante a Ditadura Militar. Entre elas, destacam-se os Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), a Educação Moral e Cívica (EMC), além de alterações significativas no ensino de línguas estrangeiras.

Martins (2014) traz a informação que essas modificações implicaram a desobrigação do ensino de uma língua moderna na escola básica, tornando-o apenas recomendável e priorizando-se, nesse contexto, a escolha da língua inglesa: “tornando apenas recomendável o ensino de uma língua estrangeira moderna na escola básica (em detrimento da obrigatoriedade de períodos anteriores) e a ênfase em que esse ensino ocorresse com a escolha do inglês” (Martins, 2014, p. 12). Essas transformações revelam uma nova configuração para o Ensino das Humanidades.

Durante o período da Ditadura Militar, o ensino de História sofreu um processo de descaracterização, culminando em sua extinção enquanto disciplina autônoma no currículo escolar (Almeida Neto, 2014). Apesar desse contexto repressivo, Nadai (1993, p. 157) evidencia que, mesmo sob a vigilância da censura, observou-se a “incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial”, bem como estudos voltados à “classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, etc.”. No entanto, tais abordagens permaneceram restritas ao universo acadêmico, sem repercussão efetiva no ensino básico.

Com a reformulação do ensino de primeiro grau, cuja duração passou a ser de oito anos, foi introduzida a disciplina de Estudos Sociais. Contudo, esta foi inserida de forma marginal, sendo “relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo ano (segundo grau posterior à escola fundamental, para alunos de 15-17 anos e com três anos de duração)” (Nadai, 1993, p. 157-158). O que evidencia a perda de relevância do ensino de História e áreas afins no currículo escolar.

Segundo Martins (2014, p. 47), o componente de Estudos Sociais:

era formado a partir da seleção de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia.

Almeida Neto (2014) nos traz a informação que a implementação dos Estudos Sociais nos ensinos de 1º e 2º graus impactou diretamente os cursos de formação docente, com a instituição das chamadas Licenciaturas Curtas. Essas formações promoveram a fragmentação das áreas de conhecimento fundamentais à constituição da identidade do professor, como História, Geografia, Política, Economia, Sociologia e Antropologia, resultando em um processo de redução da “carga horária, diminuído em um ano, trazendo prejuízo para sua formação” (Almeida Neto, 2014, p. 56-76).

Ao final da década de 1970, o processo de abertura política possibilitou a ampliação dos debates em diversas esferas da sociedade, desempenhando um papel fundamental na criação de espaços propícios à consolidação das discussões no campo do ensino de História. Nesse contexto, observaram-se transformações significativas que contribuíram para a reconfiguração gradual da estrutura dos Estudos Sociais, os quais haviam sido moldados pelas diretrizes autoritárias do regime militar. Assim, o cenário de redemocratização favoreceu uma revisão crítica das práticas pedagógicas e curriculares, promovendo mudanças progressivas na forma como os conteúdos históricos eram abordados no ambiente escolar.

Zucchi (2012) pondera que já na segunda metade da década de 1980, iniciou-se um movimento de reconstrução curricular impulsionado por entidades representativas como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Essas instituições, formadas por professores, pesquisadores e outros profissionais da área, promoveram “um processo de debate” com vistas à reinserção das disciplinas de História e Geografia no currículo escolar, respeitando a autonomia de cada campo de conhecimento.

O ensino de História que se consolidou ao longo da década de 1980 refletia as múltiplas demandas oriundas da sociedade, dos professores, das universidades e da indústria cultural. Nesse contexto, a identidade do ensino histórico passou por um processo de reconstrução, no qual a função social da escola foi amplamente problematizada, os conteúdos de caráter doutrinário foram abertamente questionados, e tanto a formação quanto a prática docente – assim como as relações entre professores e alunos – assumiram novas configurações e significados.

Almeida Neto (2014) pondera que já na década de 1990, sob a influência das políticas neoliberais, a educação brasileira vivenciou transformações significativas. Entre essas, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que passou a integrar todas as modalidades educacionais, assegurando sua articulação e organicidade no sistema nacional de ensino. Nesse contexto de reformulação, foram elaboradas diretrizes curriculares que impactaram diretamente a organização do ensino de História.

Ainda Almeida Neto (2014) afirma que, dessa forma, o ensino da disciplina passou a ser concebido como instrumento essencial para a compreensão crítica da realidade histórica. Propunha-se, assim, que o estudante se reconhecesse como sujeito histórico e agente participante dos processos políticos e sociais. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam tanto a relevância da participação ativa e construtiva dos alunos quanto a necessidade da mediação docente no ensino de conteúdos específicos, capazes de fomentar as competências e habilidades fundamentais à formação integral do indivíduo.

Esse processo de reconstrução também se mostrou necessário diante das novas demandas educacionais. O documento oficial de 1997 já evidenciava a urgência de reconfigurar a escola em função das “transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social” (Brasil, 1997, p. 24).

Além disso, as novas gerações que passaram a frequentar a escola já estavam imersas em um ambiente marcado pela presença das tecnologias da informação e da comunicação, as quais se consolidaram como “canais de formação cultural” (Brasil, 1997, p. 24). Tais transformações passaram, então, a ser objeto de reflexão por parte dos diferentes agentes educacionais, interessados em incorporá-las à estrutura e ao currículo escolar.

No que se refere ao ensino de História voltado aos alunos do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História enfatizam a organização dos conteúdos em eixos temáticos, demonstrando uma preocupação com a introdução de noções e conceitos históricos desde as séries iniciais. Tais noções são concebidas para serem progressivamente aprofundadas ao longo de todo o ensino fundamental e médio, conforme orienta o documento: “a organização dos conteúdos em eixos temáticos e uma preocupação em introduzir

noções e conceitos históricos, a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e médio” (Brasil, 1997).

Bittencourt (2004) entende que quanto ao ensino de História destinado aos alunos do quinto ao oitavo ano (correspondentes atualmente do 6º ao 9º ano), as diretrizes propostas nos PCN se fundamentam em uma perspectiva que privilegia abordagens da história social ou sociocultural. Essa orientação é evidenciada tanto pela bibliografia de referência quanto pela ênfase na utilização de conceitos considerados fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento histórico no contexto escolar: “as propostas baseiam-se em uma história social ou sociocultural, conforme se verifica pela bibliografia e pela constante relação com os conceitos tidos como básicos para o conhecimento histórico escolar” (Bittencourt, 2004, p. 115).

Ainda conforme Bittencourt (2004, p. 115):

A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se o de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. O conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segunda uma ótica eurocêntrica, a História escolar, e desta forma se justifica a importância da histórica cultural [...]

A História proposta pelos PCN para o Ensino de Médio (Brasil, 2000), mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Na concepção de Bittencourt (2004, p. 118), a História ensinada nesta etapa de ensino:

Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre o tema de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferente natureza.

Considerando que o Ensino Médio, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), deve ser orientado por uma formação geral, de caráter formativo e não propedêutico – ou seja, sem uma ênfase na especialização profissional –, e que seu objetivo central consiste na preparação para o exercício pleno da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História buscaram articular essa formação cidadã ao domínio de conceitos históricos fundamentais. Essa proposta visa garantir que os estudantes desenvolvam não

apenas competências cognitivas, mas também uma consciência crítica de seu papel social e histórico.

Na contemporaneidade, Silva e Fonseca (2010, p. 17), em suas análises sobre o ensino de História na educação básica, refletem criticamente sobre o lugar ocupado pela disciplina nesse nível de ensino e afirmam:

[...] o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está intimamente imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil.

Ainda sobre o lugar ocupado pela disciplina concluem dizendo que ele “[...] deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988” (Silva; Fonseca, 2010, p. 17).

A respeito da configuração assumida pelo ensino ao longo da década de 1990, os autores Silva e Fonseca (2010, p. 17) destacam avanços significativos nesse campo, evidenciando conquistas relevantes, tais como: “a extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais; a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, a partir de 1994”. Segundo os autores, esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de maneira sistemática nos governos subsequentes.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, foram implementados diversos programas e projetos voltados à formação docente, promovidos pelas esferas federal, estadual e municipal. Tais iniciativas concentraram-se, sobretudo, na elevação da titulação dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino básico e fundamental, promovendo uma valorização gradual da formação universitária nesse segmento. Nesse sentido, a História ensinada nas escolas atualmente representa o resultado de uma série de demandas e lutas constituídas, especialmente, ao longo das últimas três décadas.

Como afirma Silva e Fonseca (2010, p. 14), “a História escolar hoje é resultado das demandas e lutas que se constituíram especialmente ao longo das últimas três

décadas”. Na contemporaneidade, essa disciplina tem como finalidade a formação integral de sujeitos críticos e conscientes, “capazes de exercer sua cidadania de forma politizada”, ao passo que se compromete com o “resgate das multiplicidades étnicas que constituem a identidade nacional” (Silva; Fonseca, 2010, p. 14). Para alcançar tais objetivos, os professores, mesmo diante das persistentes fragilidades nos cursos de formação inicial, têm sido preparados com base em uma concepção formativa que valoriza a aproximação entre pesquisa, teoria e prática pedagógica.

A historiografia escolar brasileira, então, foi orientada para a formação de uma identidade nacional homogênea, na qual os diferentes grupos étnicos eram apresentados como contribuidores de igual importância para a construção do país. Esse modelo reforçou a ideia de uma nação unificada, baseada na conciliação entre as classes sociais e na busca de um “bem comum”. Assim, o ensino de História passou a desempenhar um papel essencial na construção de um passado idealizado, voltado para a homogeneização cultural e a criação de um “cidadão nacional”, responsável por dar continuidade ao projeto de organização da sociedade brasileira.

O ensino da História no Brasil tem passado por transformações significativas, especialmente a partir da implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa medida representa um avanço na valorização da contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, mas também enfrenta desafios estruturais e epistemológicos.

A história do Brasil está intrinsecamente ligada à presença africana e afro-brasileira, mas essa herança tem sido sistematicamente marginalizada no ensino formal. O processo de apagamento e silenciamento das contribuições africanas à formação da identidade nacional reflete um projeto de exclusão racial que ainda persiste na estrutura educacional. No entanto, com a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, surgiu um espaço institucional para a reconfiguração desse cenário. Apesar do avanço legal, persistem desafios na implementação dessa diretriz, que vão desde a formação docente até a resistência de setores conservadores da sociedade, somadas a uma ausência de conteúdos relacionados à história do negro africano e brasileiro, que dificulta conhecer a verdadeira história do Brasil.

Bittencourt (2004) elenca que a cultura e a história afro-brasileira têm origem nas interações estabelecidas entre os povos africanos e outras sociedades, mesmo

antes do advento da escravidão. A diáspora africana constituiu-se como elemento fundamental na conformação de uma identidade cultural própria, marcada pelas matrizes africanas. É relevante salientar que os processos de globalização e os intensos fluxos migratórios contribuíram para a ampliação dos contatos interculturais. No entanto, tais interações foram condicionadas por hierarquias culturais que, muitas vezes, relegam as manifestações culturais africanas a uma posição subalterna.

Essas culturas foram, frequentemente, representadas sob uma ótica estereotipada, associadas a imagens de primitivismo, natureza selvagem, sons percussivos e elementos rústicos. Trata-se de uma estética africanizada que ainda necessita ser constantemente desconstruída, tanto no tecido social quanto no contexto educacional. Para o enfrentamento dessas distorções, é imprescindível adotar abordagens pedagógicas diversas e metodologicamente fundamentadas que promovam o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. Dentre essas abordagens, destaca-se a importância de resgatar os saberes e práticas culturais africanas incorporadas à realidade brasileira, bem como de reconstituir a história afrodescendente a partir de suas verdadeiras origens no continente africano. A implementação da Lei 10.639/2003 e das legislações subsequentes representam avanços significativos na promoção de uma educação antirracista.

Entretanto há uma lacuna na formação docente que compromete a aplicação da legislação e reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a capacitação de professores e a produção de materiais didáticos que contemplem essa temática de maneira crítica e aprofundada. De acordo com Munanga (2005, p. 24), "o racismo estrutural presente na sociedade brasileira se reflete na dificuldade de implementação de políticas educacionais que promovam a igualdade racial". Esse cenário exige um esforço contínuo para desconstruir preconceitos e ampliar a aceitação da diversidade cultural como um componente essencial da formação cidadã.

Apesar dos desafios, há perspectivas positivas no horizonte. Iniciativas como a produção de materiais didáticos mais inclusivos, a criação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira e o fortalecimento de redes de professores comprometidos com a educação antirracista são medidas que podem impulsionar mudanças significativas.

Em síntese, a valorização da herança afro-brasileira e africana no ensino da história no Brasil é uma tarefa complexa, mas fundamental para a construção de uma

sociedade mais justa e plural. Superar os desafios impostos pelo racismo estrutural e pela resistência institucional exige um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores, pesquisadores e a sociedade civil. Somente através de um ensino que reconheça e valorize a diversidade histórica e cultural do país será possível formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar as desigualdades que ainda marcam a realidade brasileira.

Essa ausência impacta diretamente a formação da identidade dos estudantes negros, além de perpetuar estereótipos e desigualdades. Segundo Frantz Fanon (2008), a construção de uma identidade racial positiva é fundamental para romper com os paradigmas coloniais que ainda permeiam as estruturas sociais. A escola configura-se como um espaço privilegiado para a reflexão crítica e a reformulação do currículo, especialmente diante das exigências previstas nas legislações educacionais vigentes.

Nesse contexto, emergem tensões relacionadas à inclusão – ou não – de uma abordagem historiográfica que vá além das representações estereotipadas, frequentemente centradas exclusivamente na escravidão dos povos de origem africana. Tal cenário evidencia a necessidade de repensar as formas de ensinar a história afro-brasileira e africana. Para isso, é fundamental que os professores tenham acesso a diferentes perspectivas e interpretações historiográficas, superando os limites da formação inicial.

O fortalecimento de movimentos sociais negros, a produção acadêmica voltada para a história e cultura afro-brasileira e africana e o uso de metodologias inovadoras no ensino são aspectos fundamentais para a transformação da educação. A valorização da ancestralidade africana, aliada a uma prática pedagógica inclusiva e antirracista, pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Munanga (2005), o ensino de história deve ser antirracista e multicultural, reconhecendo e valorizando a história e a cultura de todos os povos, especialmente a africana e indígena, que foram historicamente negadas e apagadas. Ele defende que a educação é um instrumento crucial para combater o racismo e a desigualdade, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade da sociedade brasileira, para além de uma visão eurocêntrica.

Assim, o ensino da História Afro-Brasileira e Africana no Brasil deve ser compreendido não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso

social na luta contra o racismo e na construção de uma educação mais representativa e plural. Afirmando a identidade dos afrodescendentes e combatendo a alienação e os mitos de inferioridade cultural.

#### **4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PROPOSTAS DE OFICINAS PARA INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES, NA BUSCA DA AFIRMAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A cultura e a educação são pilares fundamentais na construção de uma sociedade antirracista. O fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, aliado ao reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira, é essencial para a superação das desigualdades raciais no Brasil. No entanto, esse processo exige o comprometimento de diferentes atores sociais, incluindo o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil. Somente por meio de uma educação crítica e transformadora será possível construir um país mais justo e igualitário.

O conceito de cultura nas ciências humanas e sociais é objeto de diversas definições ao longo do tempo. No campo da antropologia, Edward Burnett Tylor (1871) foi um dos pioneiros a sistematizar esse conceito. Em sua obra "Primitive Culture" (1871), Tylor definiu cultura como "aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (Tylor, 1871, p. 1). Esta definição enfatiza a cultura como um fenômeno aprendido e compartilhado socialmente, abrangendo tanto aspectos materiais quanto imateriais da vida humana. Ainda Tylor (1871) propôs que a cultura é universal e passível de estudo científico, sendo adquirida por meio da vida em sociedade e não determinada biologicamente.

Complementando essa perspectiva, a filósofa brasileira Marilena Chaui (2024) destaca a importância de compreender a cultura como uma construção coletiva de símbolos, ideias, comportamentos e valores. Em sua obra "Cidadania Cultural" (Chaui, 2024) argumenta que todos os indivíduos são seres culturais e que a cultura está intrinsecamente ligada à cidadania e à participação social.

A partir dessa perspectiva, ganha relevância a valorização do patrimônio cultural imaterial – como os modos de fazer, a tradição oral, os costumes, as crenças e as manifestações populares – elementos que resgatam a noção de mito fundador da identidade cultural de diferentes grupos sociais. Assim, a cultura pode ser entendida como um sistema dinâmico e simbólico que orienta as práticas sociais,

molda identidades e reflete as experiências humanas em diferentes contextos históricos e sociais.

Considerando que a cultura é o conjunto de práticas, valores, crenças, conhecimentos, costumes e expressões artísticas que caracterizam um grupo social, ela pode ser expressa de diversas formas, como na linguagem, na religião, na culinária, nas vestimentas, nas tradições e nas manifestações artísticas. Por isso, cada sociedade possui práticas culturais distintas, e essas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas para a construção de uma convivência harmoniosa.

Ela é um elemento essencial na conformação das identidades e na produção das relações sociais, que são construídas por meio de processos históricos e culturais, sendo influenciadas por discursos hegemônicos que, no caso do Brasil, promoveram a marginalização das culturas africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, compreender a cultura como espaço de resistência e afirmação identitária é essencial para repensar as relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais refere-se ao conjunto de práticas, tanto simbólicas quanto concretas, que foram construídas ao longo da história e da cultura, influenciando as interações entre indivíduos de diferentes grupos raciais e étnicos. Se concentra na valorização da diversidade e na promoção do respeito entre grupos raciais e étnicos no ambiente escolar, aplicando a legislação e políticas públicas específicas.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados, é preciso entender que o sucesso de alguns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. Como bem salientou Frantz Fanon (2023), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Como o racismo não é um fenômeno natural, mas sim resultado de relações sociais e estruturas de poder desiguais, a educação para as relações étnico-raciais é um campo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais. Essa abordagem educacional visa promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, bem como combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar.

Para Gonçalves e Silva (2007, p. 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos, raciais e sociais.

Segundo Silva e Severo (2021), a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, demanda uma revisão crítica do currículo escolar. As autoras (Silva; Severo, 2021, p. 243) argumentam que "o currículo está implicado na produção e manutenção de práticas escolares racistas e excludentes". Portanto, é essencial que o currículo seja repensado para incluir perspectivas que valorizem as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Além disso, Oliveira (2023) destaca os desafios e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais nas escolas. O autor enfatiza a importância de uma formação docente contínua e crítica, que capacite os professores a lidar com as questões étnico-raciais de forma sensível e informada. Nesse sentido, não se limitaria à inclusão de conteúdos específicos no currículo, mas envolveria uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente escolar. Trata-se de um processo contínuo de reflexão e ação, que busca promover a equidade e o respeito à diversidade em todas as dimensões da vida escolar.

A construção de uma sociedade antirracista passa necessariamente pelo reconhecimento da centralidade da cultura e da educação nas relações étnico-raciais. O Brasil, marcado por um passado escravocrata e por persistentes desigualdades raciais, tem na educação um instrumento fundamental para a desconstrução de estereótipos e a valorização das identidades afro-brasileiras e africanas, compreendendo as interseções entre cultura e educação na formação de uma consciência crítica antirracista, bem como os desafios enfrentados nesse processo.

Silva (2011, p. 12) pondera que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

A autora considera que diante desse cenário, é imprescindível a adoção de abordagens pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, incentivando reflexões críticas sobre os impactos do racismo e as formas de combatê-lo. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa pela educação, que deve atuar como um agente transformador na promoção do respeito, da diversidade e da inclusão.

Conforme Gomes (2005), no Brasil, a Cultura Afro-Brasileira tem sido invisibilizada ou apropriada de maneira descontextualizada, reforçando estereótipos que negam a diversidade e a profundidade das contribuições africanas à formação nacional. Nesse sentido, a valorização e o reconhecimento da cultura negra são estratégias para ressignificar essas narrativas e promover uma educação mais inclusiva.

Para Gomes (2017), a educação para as relações étnico-raciais não deve se limitar ao currículo formal, mas perpassar práticas pedagógicas e vivências escolares, promovendo o respeito à diversidade e a superação do racismo. Dessa forma, é necessário que professores e gestores se engajem na construção de espaços educativos que reconheçam e valorizem as contribuições das populações negras.

O texto da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabeleceu no art. 79-B que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Com isso, muitas escolas realizam atividades voltadas para inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira apenas nesta data. No entanto, é fundamental a compreensão de que esta inclusão deve estar presente de janeiro a janeiro, no planejamento e vivências dos educadores.

É neste contexto que a formação de professores, independentemente do nível ou modalidade de ensino, deve ter como objetivo o que estabelece o art. 22 da LDB 9.394/96, que define que a Educação Básica tem a função de promover o desenvolvimento do aluno, garantindo-lhe uma formação essencial para o exercício da cidadania e proporcionando-lhe condições para avançar nos estudos e no mundo do trabalho. Dessa forma, a formação docente precisa preparar os educadores de

maneira ampla e multidisciplinar, sem ignorar as exigências legais e específicas da profissão.

Saviani (2000) expõe que diante de uma sociedade marcada por desigualdades, é essencial adotar uma visão crítica e reflexiva sobre as políticas educacionais, incluindo aquelas voltadas à formação de professores. Desde os anos 1990, as ações governamentais têm priorizado a inserção do país no mercado global, fazendo com que as políticas sociais, incluindo a educação, fiquem dependentes do desempenho econômico, recebendo recursos limitados para atender plenamente às demandas da população.

Compreender os desafios enfrentados na prática docente exige analisar as razões que levaram às mudanças no currículo escolar. Para que as diretrizes estabelecidas pela legislação sejam efetivamente aplicadas, é necessário reconhecer que muitos professores não tiveram acesso a determinados conhecimentos durante sua formação acadêmica. Além disso, muitos também não tiveram oportunidades de aprofundamento por meio da formação continuada ou de materiais pedagógicos adequados.

Além da falta de formação específica, há também a resistência por parte de algumas instituições e profissionais da educação em reconhecer a relevância dessa abordagem no currículo escolar. Isso reflete a perpetuação do racismo estrutural e a dificuldade em desconstruir narrativas hegemônicas que privilegiam uma visão eurocêntrica da história.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental investir em políticas públicas de formação continuada, que possibilitem a capacitação dos docentes e ofereçam metodologias eficazes para a abordagem da história afro-brasileira e africana em sala de aula.

Destaca-se a necessidade de revisar a formação dos professores, pois ela pode direcionar suas ações para a efetivação da lei. Isso ocorre por meio de estratégias que os incentivem a refletir sobre sua prática pedagógica diante das conquistas e do reconhecimento dos valores culturais dos afrodescendentes. Esses princípios e seus desdobramentos exigem uma mudança na forma de pensar e agir, tanto no nível individual quanto nas instituições e suas tradições culturais.

Nesse contexto, o governo federal já estabeleceu as seguintes diretrizes:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004, p. 2).

Neste contexto, a realização de oficinas pedagógicas surge como uma estratégia eficiente para sensibilizar e instrumentalizar os professores. A implementação dessas oficinas pode promover mudanças significativas na prática docente, garantindo que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja tratado com a seriedade e profundidade necessárias. Assim, a formação continuada dos professores se configura como um pilar essencial para a efetivação da Lei 10.639/2003 e para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e plural.

#### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – AS OFICINAS

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Desta maneira Delors (2003, p. 160) pontua que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Podemos definir a formação continuada de professores como um processo de adição de novos conhecimentos que ampliam o desempenho do profissional dentro da sala de aula. Estes podem ser adquiridos por meio de cursos complementares e podem ser aprimorados com a leitura de livros especializados, participação em workshops, reuniões etc.

O conceito de formação continuada passou a vigorar no país no ano de 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei define que os

professores de todas as modalidades de ensino, da pré-escola ao ensino superior, têm o direito de fazer cursos de atualização para ampliar o seu escopo de atuação.

A formação continuada é um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação. Investir na formação dos professores é investir no futuro da educação e, conseqüentemente, no futuro da sociedade. É fundamental que as instituições de ensino, gestores e educadores reconheçam a importância desse processo e busquem formas de superá-lo, garantindo que todos os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras.

Levando em consideração as reflexões produzidas em torno do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as questões e inquietações que envolvem a formação inicial dos professores, busquei pensar e construir propostas formativas visando um olhar reflexivo e protagonista, sobre o tema.

É pontual trabalhar criticamente com os professores, oportunizando momentos de encontro, de questionamento, de trocas de experiências, novas reflexões. A Formação Continuada se configurou como um momento de interação, de trocas, de repensar a caminhada docente, analisando que a teoria auxilia na caminhada e a prática a encontrar meios mais apropriados para obtenção de objetivos práticos.

Dentro deste contexto, Tardif (2002, p. 249), conclui que:

Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos [...]. os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...] a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

No trecho transcrito, Tardif (2002) reitera a necessidade da busca permanente da autoformação, tendo presente que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo desenvolvimento.

Assim, apropriar-se, mesmo que de forma primária, de saberes sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, amplia o fazer pedagógico de forma consciente e reflexiva, frente ao desafio que é a implementação da Lei nº 10.639/2003

A formação de professores terá como principal foco promover práticas pedagógicas que valorizem a história dos povos africanos e da Cultura Afro-Brasileira, a promulgação da Lei 10.639/2003 e suas implicações nos currículos escolares. Objetiva-se a disseminação dos conhecimentos que combatam efetivamente o

racismo, valorizem a Cultura Afro-Brasileira.

Pretende-se com essa Formação Continuada, despertar nos docentes a percepção de que a importância da consciência negra é contínua e crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A igualdade racial é um ideal que todos devemos buscar, e a consciência negra desempenha um papel fundamental nesse processo.

À medida que avançamos em direção a um futuro melhor, lembremo-nos de que a luta pela igualdade racial é uma jornada que requer esforço constante, educação e ação. Para que obtenhamos êxito em nossa prática docente, precisamos conscientizar o nosso aluno – autor da própria história – para que se aproprie e reconheça que ele é um elemento essencial no combate ao racismo.

#### 4.2 OFICINAS – A PRÁTICA

Candau (1999, s.p.), define o sentido formativo da oficina:

[...] são espaços de construção coletiva de um saber, de análise de realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeos debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

As oficinas sugeridas oferecem uma abordagem prática e reflexiva sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas que contribuam para a inclusão e valorização da diversidade cultural. Elas buscam não somente ampliar os conhecimentos dos educadores sobre os temas abordados, mas também incentivá-los a adotar metodologias ativas e criativas para trabalhar com os estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e antirracista.

Essa proposta de algumas oficinas para professores, com foco em práticas pedagógicas voltadas para a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visam capacitar os docentes a trabalhar de maneira crítica e reflexiva com esses conteúdos em suas aulas. Conforme Candau (1999, p. 166): “é necessário formar professores para que reflitam sobre sua prática, isto é: que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”.

A organização das oficinas para professores foi alicerçada na Resolução nº 01/2004 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEE/RS) de 2015, que estabeleceu as diretrizes para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no estado, com base na legislação federal e no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais (PNDCN). O objetivo era orientar os sistemas de ensino para a implementação da obrigatoriedade do ensino da temática nas escolas, combatendo o racismo e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e o protagonismo negro.

O que a Resolução 01/2004 determinou?

- Fundamentação: a resolução foi criada em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas;
- Princípios: estabeleceu que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser desenvolvida com base em princípios de pluralidade cultural, valorizando a identidade e a história dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil;
- Currículo: o ensino deve ser desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, abordando não apenas datas comemorativas, mas como parte integrante do currículo escolar ao longo do ano letivo;
- Formação e Apoio: incentivou a formação continuada de professores e a criação de materiais didáticos e bibliográficos que abordem a história e a cultura afro-brasileira;
- Combate ao Racismo: a resolução visa desconstruir o racismo e as discriminações, promovendo a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Após análise bibliográfica sobre o tema, foi aplicado um Questionário Diagnóstico – Formação Pedagógica sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para os professores e monitores da EEEF Lucas Araújo de Oliveira, para verificar o grau de conhecimento, formação e interesse, por parte destes em relação à temática.

O Questionário Diagnóstico foi formado por seis perguntas com duas, três ou quatro alternativas.

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO****1. Você conhece o conteúdo e os objetivos da Lei nº 10.639/2003?**

- Sim, conheço bem  
 Já ouvi falar, mas não conheço em detalhes.  
 Não conheço.

**2. Com que frequência você participa de formações pedagógicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?**

- Frequentemente  
 Raramente  
 Nunca participou

**3. Você aborda temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas aulas?**

- Frequentemente  
 Só em datas específicas  
 Raramente  
 Nunca

**4. Você se sente preparado(a) para trabalhar questões étnico-raciais em sala de aula?**

- Sim  
 Em parte  
 Não

**5. Você já utilizou ou conhece materiais didáticos específicos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?**

- Sim  
 Já ouvi falar, mas nunca utilizei  
 Não

**6. Você considera importante participar de formações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?**

- Sim  
 Não

Justifica-se a aplicação deste questionário diagnóstico como uma ferramenta essencial para compreendermos o cenário atual da abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araújo de Oliveira. Com base na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da temática nas escolas, é fundamental avaliar como essa diretriz

tem sido efetivamente implementada e percebida pelos educadores. Assim, a aplicação dessa ferramenta é de extrema relevância para embasar as oficinas que serão propostas para formação pedagógica.

Este questionário oferece uma oportunidade para:

- *Diagnosticar o conhecimento prévio:* permite identificar o nível de familiaridade dos educadores com a Lei nº 10.639/2003 e, conseqüentemente, com as diretrizes e objetivos para o ensino da temática. Isso é essencial para entender se a legislação está sendo adequadamente difundida e compreendida por quem está em sala de aula;

- *Mapear as práticas pedagógicas atuais:* as perguntas sobre a frequência da abordagem em sala de aula e o uso de materiais didáticos específicos nos darão um panorama das práticas pedagógicas existentes. Podemos verificar se a temática é integrada de forma contínua ou se restringe a datas comemorativas, por exemplo;

- *Identificar necessidades formativas:* ao questionar sobre a participação em formações pedagógicas e o sentimento de preparo para trabalhar questões étnico-raciais, o questionário revela as lacunas e as necessidades de aprimoramento profissional dos educadores. Isso é vital para o planejamento de futuras ações de capacitação;

- *Perceber a sensibilidade e o engajamento:* a pergunta sobre a importância de participar de formações sobre o tema serve como um indicador do nível de consciência e engajamento dos educadores com a relevância da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a formação integral dos alunos.

#### **4.2.1 Justificativa para cada pergunta**

A estrutura do questionário foi cuidadosamente pensada para coletar dados que permitam uma análise abrangente do tema:

##### **1. "Você conhece o conteúdo e os objetivos da Lei nº 10.639/2003?"**

Esta pergunta é a base do diagnóstico. O conhecimento da legislação é o primeiro passo para sua efetivação. Entender o nível de familiaridade com a lei nos permite saber se é necessário reforçar a divulgação de suas premissas e objetivos, garantindo que os educadores estejam cientes de suas responsabilidades e do valor da temática.

##### **2. "Com que frequência você participa de formações pedagógicas sobre**

### **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?"**

Revela o acesso dos educadores a oportunidades de aprofundamento e atualização sobre o tema. Uma baixa frequência pode indicar a necessidade de mais cursos, oficinas e seminários, enquanto uma alta frequência sugere um corpo docente mais capacitado.

#### **3. "Você aborda temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas aulas?"**

Direciona-se à prática pedagógica. Permite verificar a frequência e a regularidade com que o conteúdo é inserido no currículo. A opção "Só em datas específicas" é particularmente relevante, pois pode indicar uma abordagem pontual em detrimento de uma integração contínua e transversal.

#### **4. "Você se sente preparado(a) para trabalhar questões étnico-raciais em sala de aula?"**

Esta pergunta investiga a percepção subjetiva do educador sobre sua própria competência e segurança para abordar um tema que, por vezes, é sensível e complexo. As respostas "Em parte" ou "Não" são cruciais para identificar inseguranças que precisam ser trabalhadas em formações e suporte pedagógico.

#### **5. "Você já utilizou ou conhece materiais didáticos específicos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?"**

Avalia o acesso e o uso de recursos de apoio. O conhecimento de materiais específicos é vital para uma abordagem qualificada. A ausência ou desconhecimento pode indicar a necessidade de disponibilizar mais recursos didáticos.

#### **6. "Você considera importante participar de formações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?"**

Busca a percepção do educador sobre a relevância da própria formação continuada no tema. Uma resposta afirmativa reforça a abertura para o aprendizado e o reconhecimento da importância da temática, o que é um bom indicativo para o planejamento de futuras ações.

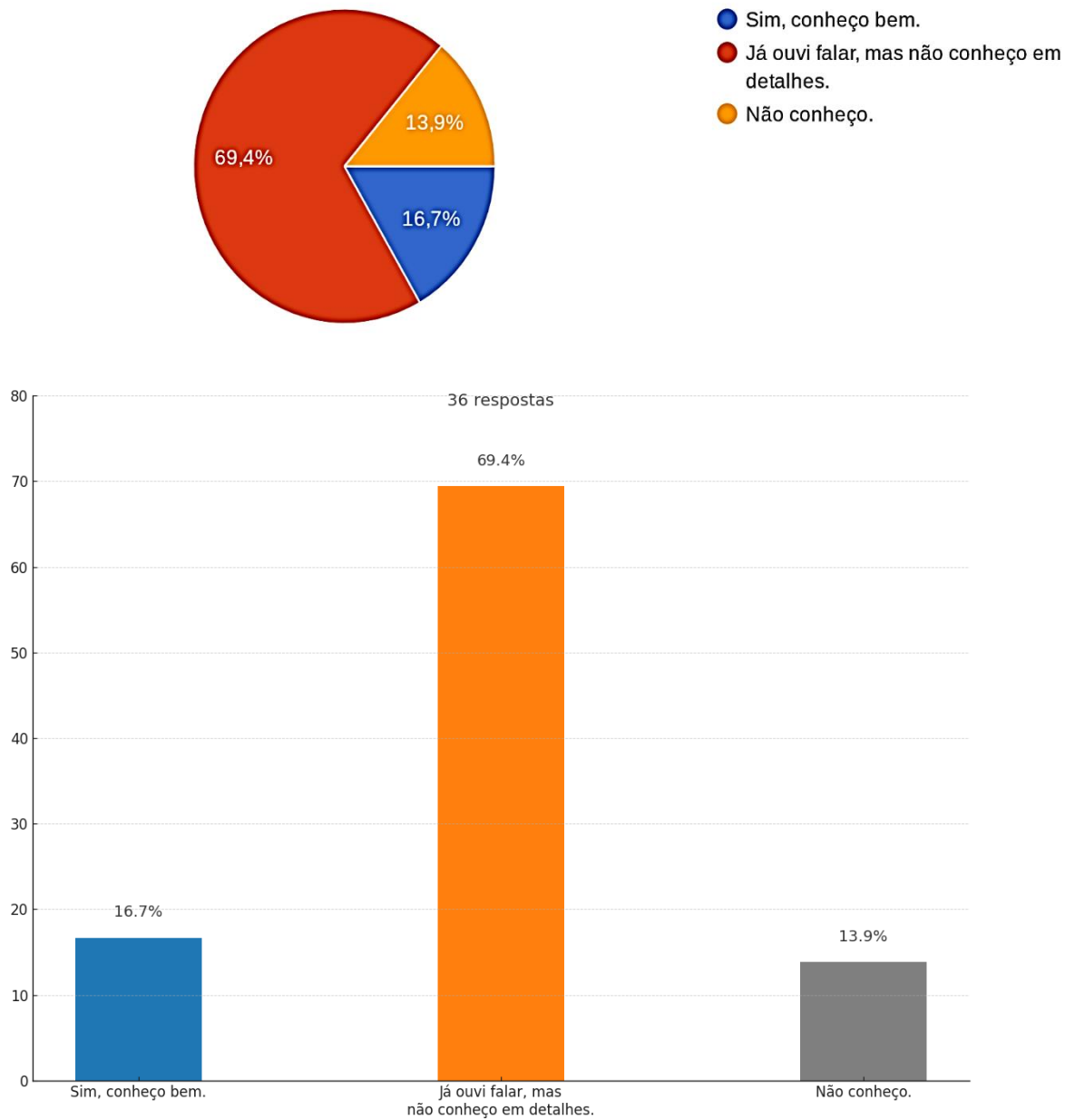
Em suma, este questionário é uma ferramenta de diagnóstico e planejamento. Suas respostas nos permitirão traçar um panorama das necessidades e potencialidades dos educadores, subsidiando a elaboração de estratégias eficazes para a plena implementação da Lei nº 10.639/2003 e a promoção de uma educação mais equitativa e representativa.

#### 4.2.2 Resultado do Questionário

Nesta seção, apresento os resultados da aplicação do questionário, bem como teço análises sobre o seu conteúdo.

Gráfico 1 – Você conhece o conteúdo e os objetivos da Lei nº 10.639/2003?

36 respostas



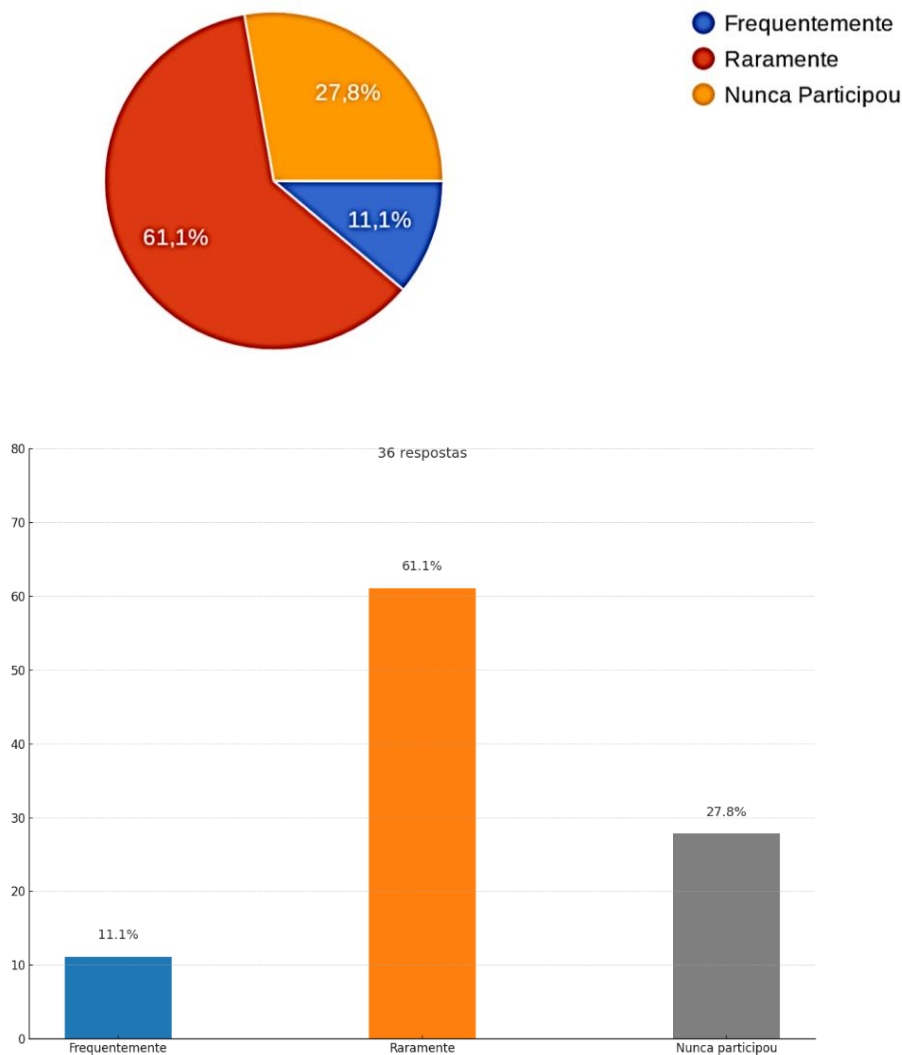
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A maioria dos participantes (quase 70%) têm um conhecimento apenas

superficial da Lei nº 10.639/2003. Isso indica que, embora a lei exista há mais de duas décadas, sua abrangência e seus objetivos detalhados não estão explícitos para a maior parte do corpo docente. Há uma necessidade de ampliação e de aprofundamento sobre o conteúdo e as diretrizes dessa legislação fundamental.

Gráfico 2 – Com que frequência você participa de formações pedagógicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

36 respostas



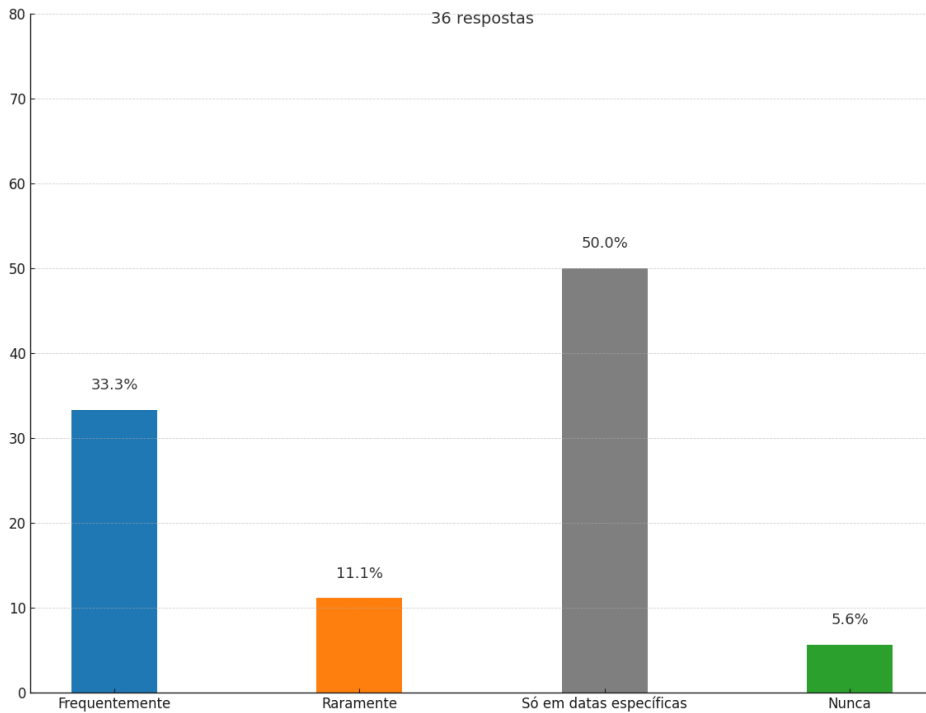
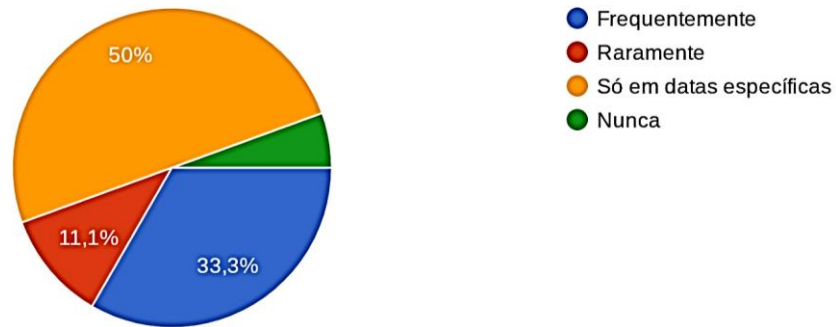
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A soma de educadores que participam "raramente" ou "nunca" de formações sobre o tema atinge quase 90% (88,9%). Essa estatística aponta para uma carência significativa de oportunidades de capacitação ou para uma baixa adesão às

formações existentes. É essencial investir em programas de formação continuada que sejam acessíveis e relevantes para os educadores, pois a falta de preparo impacta diretamente a qualidade da abordagem em sala de aula.

Gráfico 3 – Você aborda temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas?

36 respostas



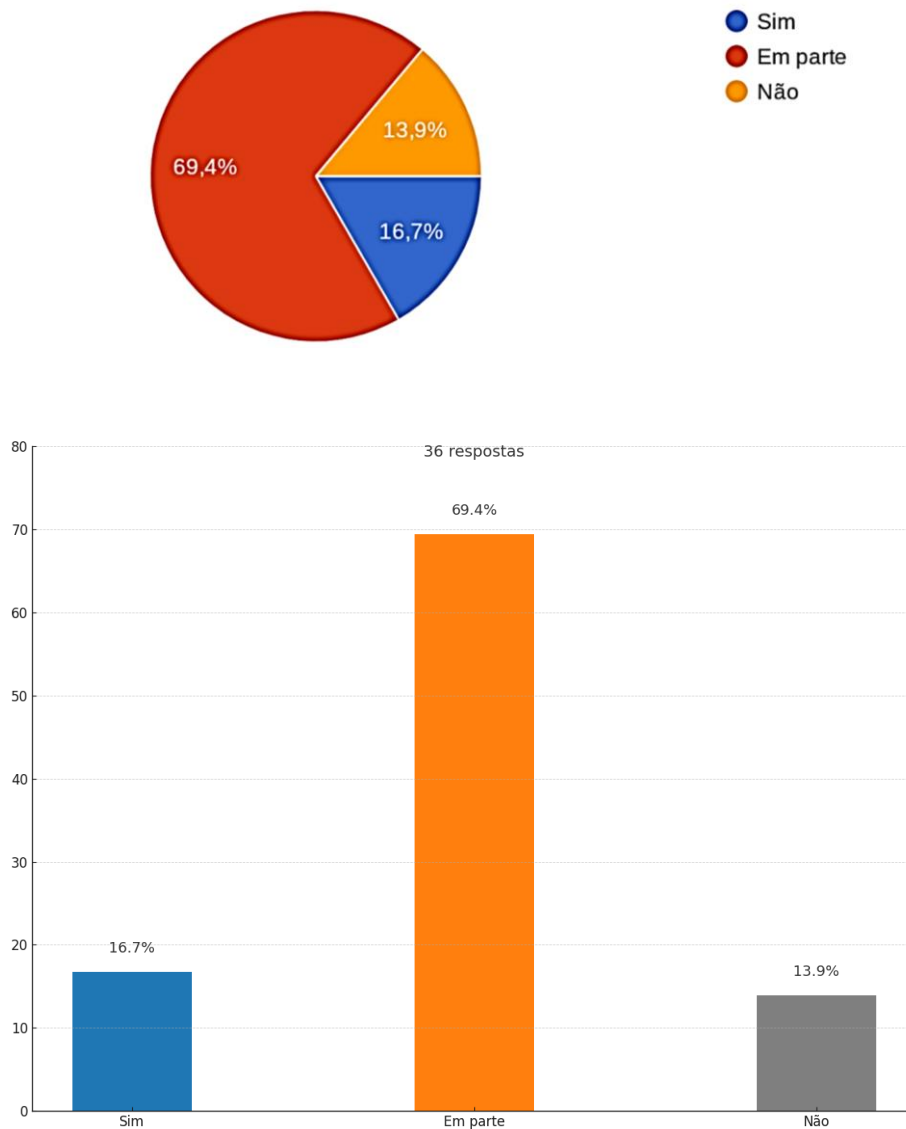
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Metade dos educadores aborda o tema "apenas em datas específicas". Isso sugere uma abordagem pontual e descontextualizada, que não reflete a transversalidade e a importância contínua da história e cultura afro-brasileira e

africana no currículo. Embora seja positivo que 33,3% o façam frequentemente, a prevalência da abordagem em datas isoladas indica que o conteúdo ainda não está totalmente integrado no planejamento pedagógico.

Gráfico 4 – Você se sente preparado(a) para trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula?

36 respostas



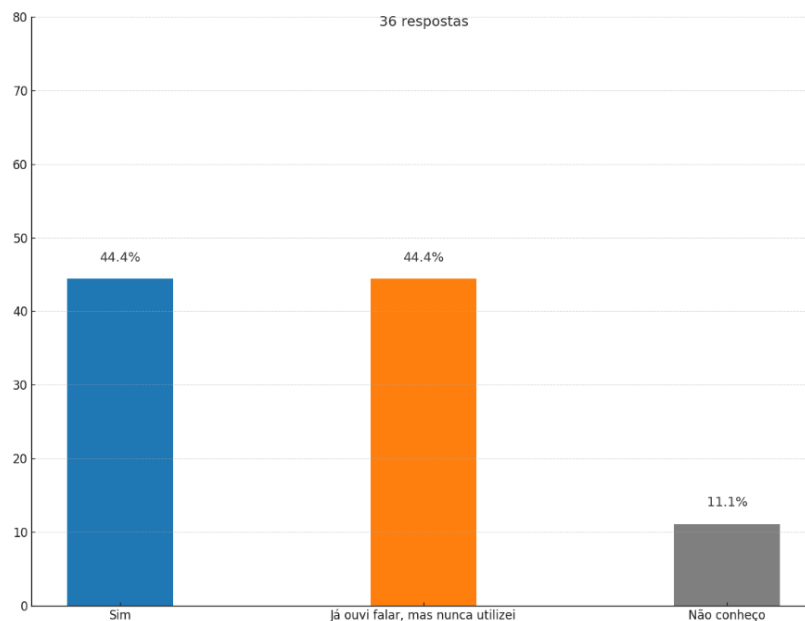
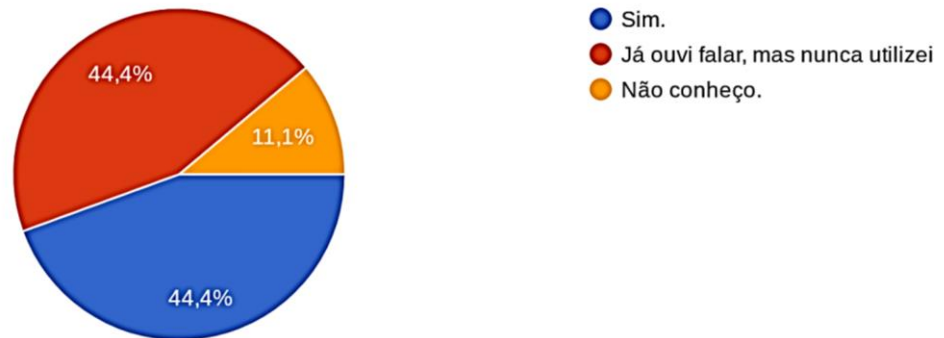
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim como na questão sobre o conhecimento da lei, a maioria dos educadores (quase 70%) sente-se preparada "em parte" para trabalhar com questões étnico-raciais. Isso demonstra uma insegurança considerável e a percepção de que suas competências atuais não são suficientes. A necessidade de suporte e formação

para desenvolver a segurança dos professores nesse campo é evidenciada pela pesquisa.

Gráfico 5 – Você já utilizou ou conhece materiais didáticos específicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

36 respostas



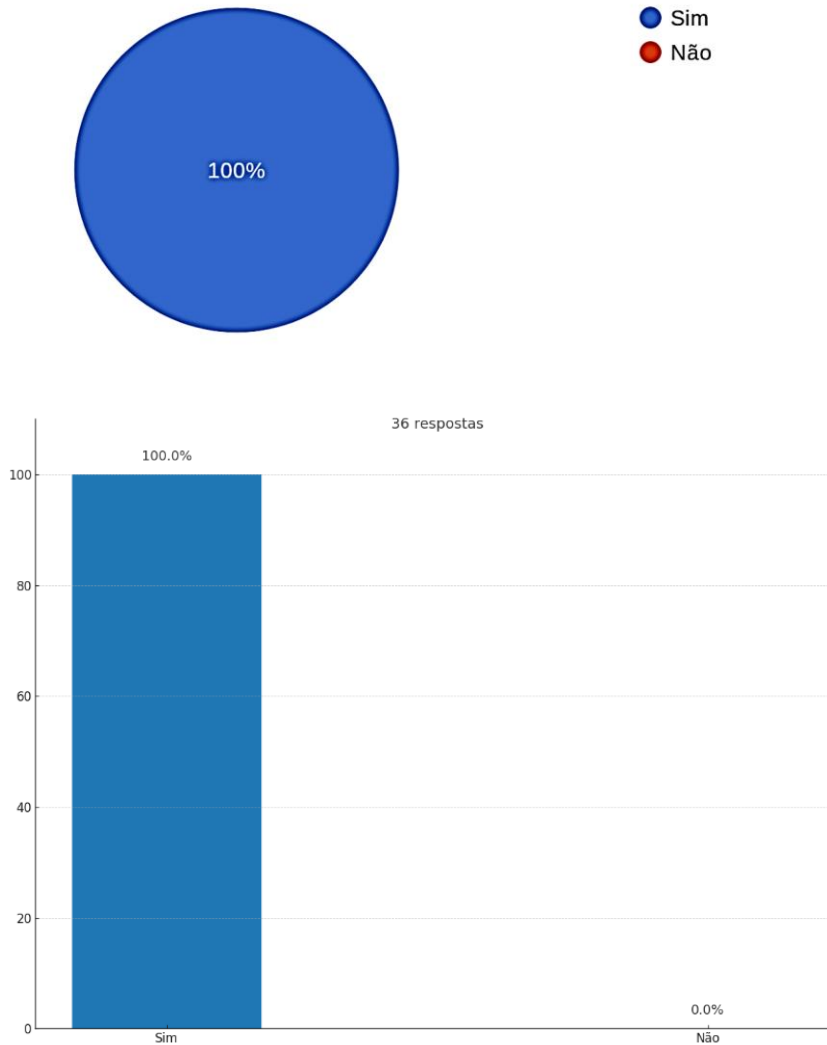
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O resultado aponta que enquanto uma parcela significativa dos entrevistados utiliza ou conhece materiais específicos, uma outra parte igualmente grande "já ouviu falar, mas nunca utilizou". Isso pode indicar dificuldade de acesso aos materiais, falta de orientação sobre como utilizá-los ou até mesmo a percepção de que a formação para o uso desses recursos é insuficiente. A distribuição e a capacitação para o uso

desses materiais são pontos a serem aprimorados.

Gráfico 6 – Você considera importante participar de formações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

36 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Todos os educadores que responderam ao questionário consideram importante participar de formações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa unanimidade revela um reconhecimento explícito da necessidade e da relevância da capacitação. É um indicativo de que há uma abertura e um desejo por parte dos profissionais de se aprimorarem nessa área, o que é um importante ponto de partida para o planejamento de ações futuras.

Os resultados dos questionários apontam para a necessidade de políticas educacionais contínuas em relação à implementação da Lei nº 10.639/2003. Há uma lacuna no conhecimento da legislação e na frequência de participação em formações, o que se reflete na insegurança dos educadores e na tendência de abordar o tema de forma pontual.

Contudo, a vontade unânime de participar de formações é um elemento positivo, indicando que os educadores estão cientes da importância da temática e abertos a se desenvolver. A partir desses dados, é possível planejar intervenções pedagógicas mais eficazes que realmente promovam uma educação antirracista e valorizem a diversidade cultural em nossas escolas.

Idealizou-se a formação em cinco oficinas diferenciadas, nas quais serão proporcionadas reflexões sobre Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a Lei nº 10.639/2003 e sobre as relações étnico-raciais na atualidade.

Pretende-se com essa Formação Continuada, através de oficinas, despertar nos docentes a percepção de que a importância da valorização da diversidade cultural é contínua e crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A igualdade racial é um ideal que todos devemos buscar, e a consciência negra desempenha um papel fundamental nesse processo.

A formação continuada será realizada com os professores, de todas as áreas do conhecimento, do 1º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, da E.E.E.F. Lucas Araújo de Oliveira – Santiago – 35ª CRE, onde desempenho minhas atividades de docência, em regime de 40h.

#### **4.2.3 Cidade de Santiago-RS**

Conforme Flôres (2016), a cidade de Santiago faz parte de uma região conhecida como Vale do Jaguari, localizada no centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, onde vivem aproximadamente 121 mil habitantes. Essa região é constituída por nove municípios: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda.

O Município de Santiago surge como um caminho para passagem do gado que ia para as missões e vinha de outras regiões do Brasil. Seu nome vem de uma capela erguida pelos jesuítas, em homenagem a São Tiago. Sua população se formou da mistura de imigrantes, indígenas e negros. Atualmente, tem como base econômica

a agropecuária, o comércio e a administração pública.

Hoje Santiago ainda está em processo de crescimento e de desenvolvimento e é conhecida, desde 2008, como Terra dos Poetas. O texto do projeto de Lei que instituiu a designação afirma que “Santiago reverbera não só por sua pujança econômica, social e cultural, mas também por ser manancial inesgotável de artistas e poetas que encantaram o mundo com suas criações e rima” (Assembleia Legislativa, 2009).

Foram catalogados cem escritores, alguns conhecidos em nível nacional, como Caio Fernando Abreu, outros em nível estadual e local, como Aureliano de Figueiredo Pinto, Túlio Piva, Oracy Dorneles, Zeca Blau.

Figura 1 – Vista aérea da Praça Moisés Viana em Santiago-RS



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figuras 2 – Trevo de acesso à cidade de Santiago



Fonte: Acervo a autora (2025)

Figura 3 – Vista aérea da cidade de Santiago



A cidade de Santiago – Terra dos Poetas também faz parte do movimento das Cidades Educadoras, desde o ano de 2011. De acordo com o MEC, a cidade educadora “deverá oferecer a todos os seus habitantes uma formação sobre os valores e as práticas de cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (MEC, 2008).

Uma cidade educadora é um território que aposta na educação como ferramenta de transformação social, considerando todo o seu espaço como um ambiente de aprendizagem contínua e ao longo da vida. Isso envolve a articulação de diversos agentes educativos e a integração da educação em políticas públicas, promovendo a participação cidadã, o diálogo com saberes locais e a valorização da diversidade, com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo.

#### **4.2.4 Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araújo de Oliveira**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araújo de Oliveira, localizada em uma área semiperiférica do município de Santiago/RS, no Bairro Lulu Genro, iniciou suas atividades em 15 de junho de 1972, com a denominação Escola Polivalente de Santiago – 1ª Etapa, passando a ser designada, em 1975, como Ginásio Estadual de Santiago. Em 1982, passou a se chamar Escola Estadual de 1º Grau Lucas Araújo de Oliveira. Em 2016, foi nomeada, finalmente, como Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral Lucas Araújo de Oliveira.

Figura 4 – Fachada externa da escola Lucas Araújo de Oliveira



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 5 – Ambiente externo de convivência



Fonte: Acervo da autora (2025)

A Escola, prevê em seu Projeto Político e Pedagógico (PPP) uma filosofia para formar cidadãos capazes de interagir em uma sociedade na qual possam posicionar-se e comprometer-se diante da realidade que estão inseridos, formando cidadãos conscientes em seus deveres e direitos. Busca a construção de valores morais, éticos e sociais, reconhecendo as diferenças, visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

No que se refere à inclusão, a Escola é referência no município de Santiago, devido ao trabalho pedagógico que desenvolve, com metodologias de ensino-aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, possuindo um número significativo de estudantes incluídos.

Atualmente, a escola atende 265 alunos em Tempo Integral, sendo eles brancos, pardos e negros, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais, em

sua maioria, vindos de famílias de baixa renda, com uma significativa participação dos pais ou responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além de atender alunos do bairro, a escola recebe estudantes de outros locais, que fazem uso de transporte escolar para se deslocarem até lá.

Os que estão matriculados na escola em Turno Integral, permanecem sete horas, desenvolvendo atividades de aprendizagem referentes à base curricular comum, bem como à base diversificada. No que a esta, os alunos colocam a “mão na massa”, realizando atividades nas quais sejam protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem. Durante o período de permanência na escola, eles recebem café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde, preparados na escola e com orientações da nutricionista da SEDUC.

Faz-se importante também observar que há uma diversidade quanto ao nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar: ensino fundamental incompleto, completo, ensino médio incompleto, completo e nível superior. A religião praticada pela maioria da comunidade escolar é a Católica, observando também grande número de evangélicos, bem como uma rica diversidade cultural.

O quadro de recursos humanos da Escola Lucas Araújo de Oliveira, é composto em sua maioria por mulheres: dos 55 integrantes (professores, funcionários e monitores), apenas dois são homens. Entre os alunos, mantêm-se um quadro equilibrado entre os sexos masculino e feminino.

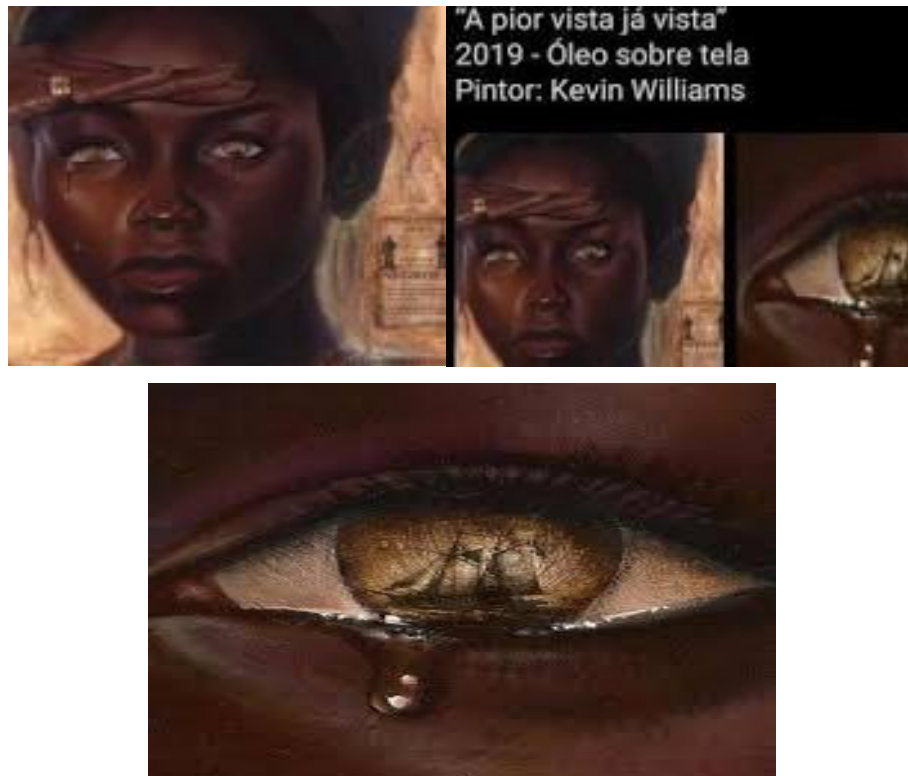
Uma das maiores preocupações da Escola é a manutenção da qualidade de ensino, sendo o professor responsável pelo fazer pedagógico. Nesta direção, a instituição procura proporcionar aos educadores formação continuada com o objetivo de melhoria na qualidade de ensino, incentivando-os à busca de aperfeiçoamento de suas habilidades, competências e conhecimentos. A intenção é a de oferecer aos alunos uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea, para que o ensinar e o aprender sejam tarefas significativas, tornando o aluno protagonista do seu conhecimento. Para tanto, e na conformidade do projeto se estabelece os seguintes combinados para as oficinas:

- Local disponibilizado - Auditório da E.E.E.F. Lucas Araújo de Oliveira;
- Dia da semana: Terça -feira;
- Horário previsto para início: 17h;
- Horário previsto para término: 18h30mim;

- Número de oficinas previstas: cinco;
- Número de participantes: 28 professores da Rede Estadual e 12 monitoras que desempenham a docência na E.E.E.F. Lucas Araújo de Oliveira – Santiago – 35 CRE;
- Formação dos professores: Pedagogos (11), Professores de Ciências Humanas (02), Professores de Ciências da Natureza (02), Professores das Linguagens (04) Professores da Matemática e suas tecnologias (03), Professora do Atendimento em Educação Especial (01), Orientadora Educacional (01), Supervisora Educacional (02), Vice-diretora (02), professoras delimitadas que atendem na Biblioteca (02) e monitoras (12).
- Níveis assistidos pelos professores: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – em Tempo Integral.

Antes de iniciarmos a formação de professores, sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizamos uma reflexão inicial com uma imagem profundamente impactante, ancorada na obra "A pior vista já vista" do artista afro-americano Kevin Williams (2019).

Figura 6 – A pior vista já vista



Fonte: Williams (2019)

**Objetivo da reflexão:** Provocar os participantes a reconhecerem as ausências, distorções e silenciamentos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos materiais escolares e currículos, além de despertar um olhar crítico sobre o papel do professor na reparação histórica e na construção de uma educação antirracista.

**Roteiro para a reflexão:**

1. *Exposição da imagem:* Projete a imagem em silêncio.

2. *Roda de escuta inicial:* O que essa imagem desperta em você? Que sensações ou pensamentos vieram à mente?

3. *Reflexão provocadora:* Essa obra se chama “A pior vista já vista” (2019). Kevin Williams nos mostra uma criança negra em sala de aula sendo forçada a olhar para uma versão distorcida da história – uma história que nega sua origem, sua identidade, sua ancestralidade. A verdadeira história está ali, atrás da cortina, fora do seu alcance, silenciada.

Então foi dito aos professores: Quantas vezes nossas práticas pedagógicas, mesmo sem intenção, contribuem para esse tipo de apagamento? Quantas vezes os livros didáticos, os conteúdos escolares e as falas cotidianas oferecem essa mesma vista pobre, limitada, eurocentrada?

A Lei 10.639/03 nos convida a puxar essa cortina. Ela nos desafia a reconstruir essa narrativa, garantindo que nossas crianças – negras e não negras – tenham acesso a uma história completa, plural, que valorize a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil.

Hoje, começamos essa jornada juntos. E ela exige sensibilidade, conhecimento, coragem e compromisso.”

Para fecharmos a nossa reflexão, responda: “*Para mim, educar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira é...*”

Após essa reflexão, os professores serão convidados a registrar individualmente, e de forma sigilosa, sua percepção inicial sobre a temática, respondendo à questão: “Para mim, educar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira é...”. Essa etapa inicial servirá como um marco zero para a compreensão das concepções prévias, dos desafios percebidos e das expectativas dos educadores em relação ao ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana. O registro individual garante a autenticidade da resposta, que será devidamente guardada pela equipe de formação.

Após a conclusão de todas as oficinas, a mesma questão será reapresentada

aos participantes. A nova resposta, também registrada individualmente, permitirá que cada professor receba seu primeiro registro e realize uma comparação direta entre as suas percepções "antes" e "depois" da formação. Esse exercício de autoavaliação e contraste é crucial para a visualização do processo de aprendizagem e da mudança de perspectivas.

A etapa final do processo consistirá na socialização das reflexões com o grupo. Os professores serão incentivados a compartilhar o que mudou em seu conhecimento, interpretação e, conseqüentemente, em sua valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal socialização não apenas reforça a aprendizagem coletiva, mas também valida as transformações individuais, consolidando o compromisso com uma educação antirracista e inclusiva. Essa metodologia avaliativa, ao estimular a autorreflexão e a troca de experiências, potencializa a internalização dos conteúdos e a efetiva transposição didática da temática para o cotidiano escolar.

Após esse momento de reflexão, questionamentos, registros e troca de ideias, iniciaremos as oficinas de formação.

#### **4.2.5 Primeira Oficina: Desconstruindo estereótipos: Afro-brasileiros e Africanos na História**

A proposta da oficina é promover a desconstrução de representações reducionistas sobre o continente africano e seus povos, historicamente apresentados de forma exótica, primitiva ou homogênea.

Ao abordar a África em sua diversidade cultural, étnica, linguística e histórica, os professores passam a reconhecer a multiplicidade de civilizações que marcaram o continente: Império do Mali, Reino do Congo, Egito Antigo, Império de Axum, entre outros.

Ao estudar as riquezas culturais, filosóficas, artísticas, científicas e espirituais da África pré-colonial, amplia-se a compreensão dos educadores sobre o protagonismo histórico africano, rompendo com a lógica eurocêntrica da inferiorização. Esse movimento permite ressignificar a presença africana na história do Brasil e do mundo, reforçando uma perspectiva de pertencimento e reconhecimento da herança africana.

*Objetivos:*

- Conhecer o continente Africano a partir de suas riquezas e diversidade Cultural, para desconstruir imagens preconceituosas e reafirmando a diversidade cultural desses povos.
- Compreender a Diáspora Africana como uma consequência do capitalismo colonial;
- Reconhecer as contribuições de africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

*Metodologia:*

- Exposição Dialogada: Apresentar um panorama geral sobre o continente africano, suas regiões, culturas, línguas e povos, enfocando representações positivas de afro-brasileiros e africanos.
- Análise e reinterpretação de imagens: Selecionar documentários como "África: Os Primeiros Povos" e "A História da África" para ilustrar os pontos discutidos.<sup>2</sup>
- Mapeamento das Influências Africanas no Brasil: Atividade prática onde os professores mapeiam influências africanas no dia a dia brasileiro, como na culinária, música, dança e religião, identificando elementos culturais de origem africana no cotidiano escolar.

*Recursos:*

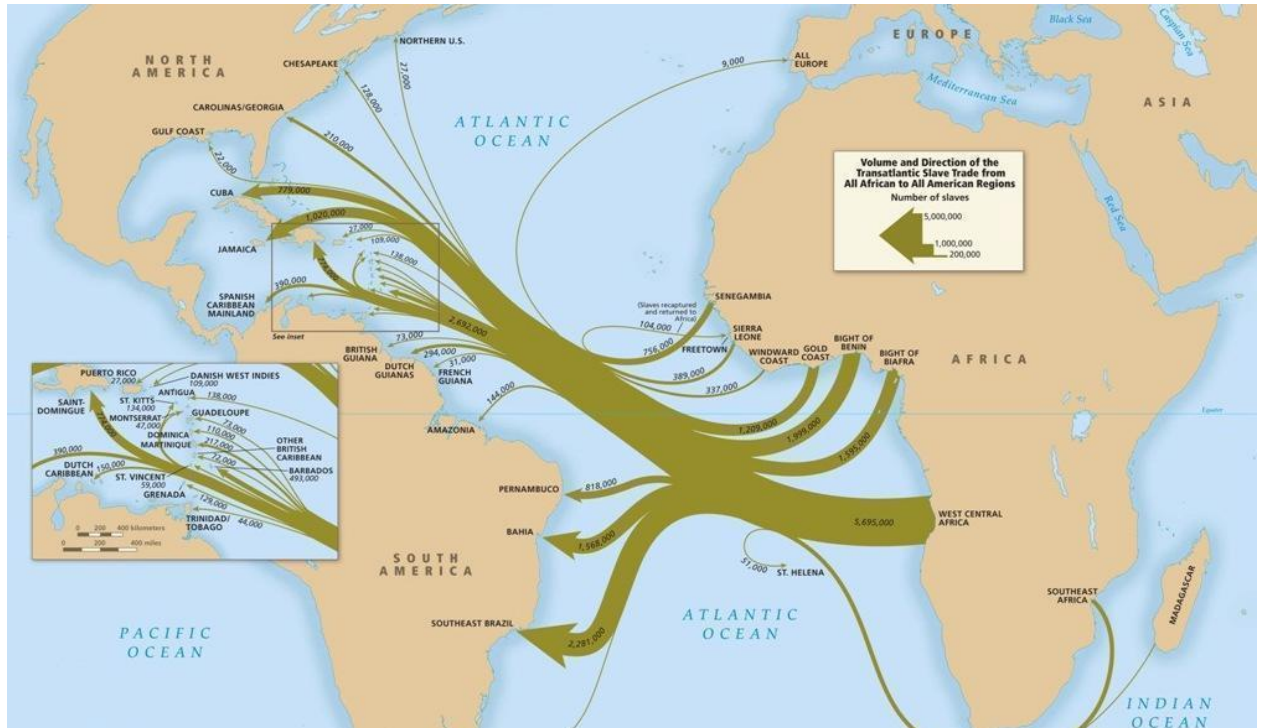
- Chromebook;
- Documentário sobre a Diáspora Africana – "Rostos Familiares, Lugares Inesperados: uma diáspora africana global" (Sheila S. Walker, 2018)
  - O documentário tem 33 minutos e foi produzido pela cineasta e antropóloga cultural Dra. Sheila S. Walker. Ele conta como centenas de milhares de africanos foram arrancados de sua terra natal durante anos ao longo da escravidão. As comunidades da diáspora africana que se desenvolveram em todo o mundo usaram os conhecimentos e habilidades trazidos da África para contribuir para a formação de novas sociedades. Este filme leva os espectadores a uma viagem das Américas para a Turquia, Índia e outros locais pelo mundo para descobrir a rica cultura e as contribuições de afrodescendentes.

---

<sup>2</sup> Maiores informações sobre o projeto estão disponíveis em: <https://embratur.com.br/2024/10/27/consciencia-negra-embratur-lanca-documentario-sobre-afroturismo-em-cinema-de-salvador/> Acesso em: 2 out. 2025.

- Mapa interativo da África

Figura 7 - Cartografia da Diáspora África – Brasil



Fonte: David Eltis e David Richardson, Atlas of the Transatlantic Slave Trade (New Haven, 2010)

Este mapa resume e combina os diversos caminhos pelos quais os cativos deixaram a África e chegaram às Américas. Embora houvesse fortes conexões entre determinadas regiões de embarque e desembarque, também acontecia que cativos de qualquer uma das principais regiões da África podia desembarcar em quase todas as principais regiões das Américas. Mesmo os cativos que saíam do sudeste da África, a região mais distante das Américas, podiam desembarcar na América do Norte continental, bem como no Caribe e na América do Sul. Os dados neste mapa são baseados em estimativas do comércio total de escravos, em vez de partidas e chegadas documentadas.

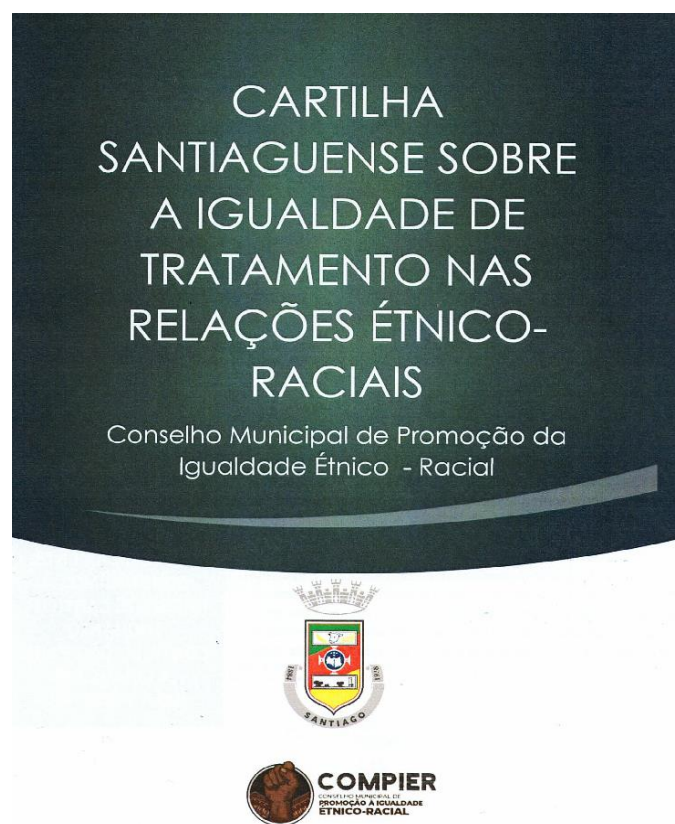
#### 4.2.6 Segunda Oficina Lei nº 10.639/2003 – Obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana

Trabalhar a temática da Lei nº 10.639/2003 em oficinas de formação docente permite reconhecer que o currículo não é neutro. A proposta valoriza as lutas históricas dos povos africanos e da população negra no Brasil, promove a valorização

da diversidade cultural e estimula o compromisso da escola com uma educação antirracista, crítica e transformadora. A oficina, assim, não apenas informa, mas forma professores conscientes de seu papel como agentes de mudança social.

O momento de fala de um representante do COMPIER (Conselho Municipal de Promoção à Igualdade Étnico-Racial) pontua informações para os professores sobre a formação, funções e o papel do conselho na comunidade de Santiago.

Figura 8 – Cartilha Santiaguense sobre a Igualdade de Tratamento nas relações étnico-raciais



Fonte: Acervo da autora (2025)

*Objetivos:*

- Compreender a luta pelo reconhecimento e ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Refletir a desconstrução do preconceito para com a Cultura Afro-Brasileira e Africana, incentivando a valorização da diversidade cultural, da influência africana na formação da identidade brasileira e o fortalecimento de práticas educativas que combatam o racismo e promovam uma sociedade mais

inclusiva.

*Metodologia:*

- Analisar as lutas históricas que antecederam a promulgação da Lei nº 10.639/03, como a abolição da escravatura (Lei Áurea), a atuação do Movimento Negro e a criação do Dia da Consciência Negra, destacando o papel dos africanos e seus descendentes na resistência e na preservação da cultura afro-brasileira ao longo do tempo;
- Apresentar aos professores o contexto de criação da Lei nº 10.639/03, que trata da inserção nos currículos escolares de estudo que contemplem a questão da Cultura Afro-brasileira e Africana, proporcionando uma compreensão aprofundada sobre a importância dessa legislação na educação;
- História das Lutas e Conquistas: produzir uma linha do tempo interativa das principais lutas e conquistas dos movimentos sociais afro-brasileiros;
- Palestras: convidar um representante da COMPIER (Conselho Municipal de Promoção à Igualdade Étnico-Racial) para falar sobre a importância da Lei nº 10.639/03 e o contexto histórico que levou à sua criação, relatando o papel do COMPIER e a criação da Cartilha Santiaguense Sobre a Igualdade de Tratamento nas Relações Étnico-Raciais no contexto da cidade de Santiago.

*Recursos:*

- Chromebook;
- Material utilizado pelo palestrante.

#### **4.2.7 Terceira Oficina: Consciência Negra: uma jornada pela igualdade**

Ao utilizar, na oficina de formação pedagógica, os estudos sobre a identidade do Brasil em relação à África, pretende-se promover um movimento de descolonização do olhar dos educadores, desafiando a visão eurocêntrica ainda predominante nos currículos escolares. Esse movimento possibilita a valorização das matrizes africanas que compõem a identidade cultural brasileira, reafirmando a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade, bem como permitirá que o ensino da história e cultura afro-brasileira não fique restrito ao mês de novembro, mas que seja desenvolvido de forma transversal, contínuo e estruturante no currículo escolar. Essa compreensão contribui para o enfrentamento das lacunas curriculares; para a inclusão de autores negros e saberes africanos e

afro-brasileiros; e para o reconhecimento das lutas e resistências históricas dos povos negros.

Portanto, trabalhar essa temática em forma de oficina não só atende a uma exigência legal, mas representa um compromisso pedagógico com a transformação da escola em um espaço de equidade racial, representatividade e justiça histórica. A oficina torna-se um território formativo que articula teoria e prática, história e presente, Brasil e África, memória e ação.

*Objetivo:*

- Conhecer a busca pela identidade: Brasil e África - Dois povos, uma só cultura;
- Compreender a importância do Estudo da Cultura afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira;
- Identificar desafios e oportunidades para a integração efetiva dos conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares.

*Metodologia:*

- Discussão de Textos Literários e Históricos: Selecionar obras de autores afro-brasileiros para leitura e discussão.
    - Bibliografia:
      - FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**: reflexão sobre desumanização e identidade (Capítulo 5).
      - GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**. Capítulo 9 – Educação Antirracista.
  - Atividades pedagógicas: trabalho em grupos para desenvolver planos de aula que integrem a Cultura Afro-Brasileira em diferentes disciplinas.
  - Compartilhar experiências: professores compartilham suas experiências e práticas bem-sucedidas na inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos.
- Recursos:*
- Chromebook;
  - Textos Literários e Históricos (Impressos);
  - Ferramentas de criação de material didático.

#### **4.2.8 Quarta Oficina: Relações étnico-raciais nas instituições escolares**

Trabalhar relações étnico-raciais em formato de oficina com casos reais é uma estratégia formativa desafiadora, pois aproxima teoria e prática, promove o letramento racial, incentiva o compromisso ético dos professores e contribui para a construção de uma escola antirracista, plural e democrática. Formações em forma de oficina são eficazes nesse processo porque promovem o diálogo, a escuta e a reflexão coletiva a partir de situações concretas. Os estudos de caso possibilitam que os professores se vejam implicados nos processos educativos, reconhecendo falhas, silêncios e oportunidades de transformação.

*Objetivos:*

- Desmistificar o mito da democracia racial, definição de racismo estrutural e suas implicações no contexto escolar;
- Discutir situações de enfrentamento da discriminação racial – não à naturalização do preconceito usando a educação como ferramenta de transformação social;
- Refletir sobre as relações raciais presentes na escola – práticas pedagógicas antirracistas e como combater o racismo no ambiente escolar.

*Metodologia:*

- Estudo de Caso: analisar situações reais de discriminação racial nas escolas como ferramenta de reflexão. Os professores serão divididos em grupos menores, para realizarem o estudo de caso, após socializam com o grupo maior.
- Workshop sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas: desenvolver práticas pedagógicas para o combate ao racismo e à discriminação na escola.
- Criar rodas de Conversa: facilitar rodas de conversa nas quais os participantes compartilhem suas experiências e desafios relacionados ao racismo e à diversidade.

*Recursos:*

- Estudos de caso:
  - **Caso 1** – “Seu cabelo é ruim”: Criança negra é chamada de “cabelo de bombril”
    - *Texto de Apoio:* "Racismo capilar: o desafio de enfrentar preconceitos nas escolas". O artigo, publicado no portal Canguru News, aborda o preconceito direcionado aos cabelos de pessoas negras, conhecido como racismo capilar.

O texto destaca casos em que crianças negras são alvo de comentários depreciativos sobre seus cabelos, como ser chamado de "cabelo de bombril", e a falta de intervenção por parte dos educadores. A matéria enfatiza a importância de uma educação antirracista e o papel fundamental dos professores em combater tais práticas discriminatórias no ambiente escolar.

- *Referência:*

- PENTEADO, Bruno. Racismo capilar: o desafio de enfrentar preconceitos nas escolas. **Canguru News**. 30 mar. 2022. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/racismo-capilar-o-desafio-de-enfrentar-preconceitos-nas-escolas/>. Acesso em: 18 maio 2025.

- **Caso 2 – “Personagens e papéis”**: Em uma apresentação escolar sobre a história do Brasil, os alunos negros são sistematicamente escolhidos para representar escravizados.

- *Texto de apoio:* “A escravidão como marcador único da identidade negra”

A Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, surgiu justamente para desnaturalizar essa visão restritiva e para romper com um currículo eurocêntrico que invisibiliza ou distorce as contribuições africanas e afro-brasileiras. O problema não está em abordar a escravidão – um período cruel e fundamental para a compreensão da formação do Brasil – , mas sim em reduzir a experiência negra a essa única condição (Gomes, 2005). Quando os alunos negros são sistematicamente designados para o papel de escravizados em peças teatrais ou encenações históricas, diversas mensagens são implicitamente transmitidas:

- *Reduccionismo da Identidade*: implanta-se a ideia de que a história dos negros no Brasil se inicia e se encerra na escravidão, ignorando milênios de história africana rica e diversa, além das lutas, resistências e protagonismos dos afro-brasileiros pós-abolição e na contemporaneidade.

- *Perpetuação de Estereótipos*: Reforça-se um estereótipo de submissão e sofrimento, negligenciando a complexidade e a multiplicidade das identidades negras, que incluem reis, rainhas, guerreiros, inventores, artistas, líderes quilombolas, intelectuais e cidadãos livres que construíram e ainda constroem o Brasil.

- *Impacto na Autoestima e na Identidade Racial*: Para crianças e adolescentes negros, essa repetição de papéis pode ser profundamente danosa para a construção de sua autoestima e identidade racial. O ato de se ver constantemente associado a uma condição de cativo e dor, sem a contrapartida de representações de força, sabedoria e vitória, pode gerar um sentimento de desvalorização e de pertencimento a um passado unicamente de sofrimento (Munanga, 2005).

- *Invisibilidade do Racismo*: A naturalização dessas escolhas pode levar a uma minimização do problema, onde educadores e até mesmo a comunidade escolar não percebem o cunho racista da prática, tratando-a como uma mera "brincadeira" ou uma forma "autêntica" de retratar a história. Isso é um reflexo do racismo internalizado e da falta de letramento racial.

▪ *Referências:*

- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma pequena contribuição. In: **Educação e relações raciais**: reflexões e perspectivas. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2005. p. 39-50.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- **Caso 3 – “O menino invisível”**: Professor ignora a participação de um aluno negro e atribui a ele notas menores, mesmo com bom desempenho.

▪ **Texto de Apoio: “Racismo Estrutural e o Cotidiano Escolar”**

O racismo estrutural refere-se à forma como o racismo está enraizado nas instituições, normas sociais e práticas cotidianas, reproduzindo desigualdades de forma sistêmica. Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural não é uma falha pontual ou exceção ao sistema, mas sim parte integrante de seu funcionamento. Ele se expressa em políticas públicas, na distribuição de recursos, no acesso ao conhecimento e, sobretudo, na forma como a escola organiza suas práticas pedagógicas e relações interpessoais.

Na educação, o racismo estrutural pode ser observado, por exemplo, na ausência de conteúdos que valorizem a história e cultura afro-brasileira, na baixa expectativa em relação ao desempenho de alunos negros, ou na

convivência com práticas discriminatórias disfarçadas de brincadeiras ou tradições escolares.

Trabalhar essa temática em formação de professores é essencial para que compreendam que o racismo não se limita a atos de ódio explícitos, mas também se manifesta em omissões, estigmatizações e silenciamentos – muitas vezes naturalizados no cotidiano escolar.

- Referência:

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

- **Caso 4 – “A brincadeira que fere”**: Grupo de alunos reproduz piadas racistas, justificando como "brincadeira".

- Texto de apoio: “O racismo recreativo e suas implicações”

O que se manifesta como "brincadeira" pode ser classificado como racismo recreativo, um termo que designa o uso do humor para veicular preconceitos e discriminações raciais. Como argumenta Liviane Reis (2020), o racismo recreativo se beneficia da naturalização do preconceito, tornando aceitáveis discursos que, de outra forma, seriam repudiados. Ao ridicularizar características físicas, culturais ou históricas ligadas a grupos raciais específicos, essas "brincadeiras" atuam:

1. Desumanizando a vítima: reduzem o indivíduo a um estereótipo, negando sua complexidade e dignidade. A pessoa negra, por exemplo, deixa de ser vista em sua individualidade para ser associada a características pejorativas generalizadas.

2. Perpetuando estereótipos e preconceitos: reforçam preconceitos já existentes na sociedade, contribuindo para que esses estereótipos sejam internalizados tanto pelos agressores quanto pelas vítimas.

3. Gerando sofrimento psicológico: para quem sofre a "brincadeira", o impacto pode ser devastador, causando dor, humilhação, ansiedade, baixa autoestima e sentimento de não pertencimento. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço seguro, torna-se um local de ameaça constante.

4. Criando um clima de intimidação: A tolerância a essas "brincadeiras" normaliza a discriminação, incentivando outros a reproduzirem a mesma conduta e silenciando as vítimas, que temem represálias ou a minimização de sua dor.

- Referências:

- REIS, Liviane. O racismo recreativo e o racismo estrutural na sociedade brasileira: uma análise a partir do caso de Patrícia Ramos. In: **Anais** do VI Simpósio Internacional de Gênero, Arte e Memória. Salvador, Bahia, 2020.

*Recursos:*

- Projetor e chromebooks;
- Texto de apoio sobre racismo estrutural e educação antirracista (impressos).
- Ferramentas digitais para criação de estratégias pedagógicas (Canva, Google Docs)

#### 4.2.9 Quinta Oficina: Letramento Racial

Trazer a temática do Letramento Racial para uma oficina de formação de professores como uma ferramenta epistemológica e pedagógica é fundamental para a compreensão e enfrentamento do racismo nas instituições escolares. Tornar-se letrado racialmente implica reconhecer a existência do racismo estrutural e atuar de forma crítica e intencional para desconstruí-lo.

Para isso, os professores devem ser expostos a experiências formativas que problematizem as suas próprias identidades raciais, concepções de mundo e práticas pedagógicas. Trata-se de preparar educadores para atuarem em uma sociedade plural, enfrentando o racismo em suas múltiplas formas e construindo uma escola mais justa, inclusiva e representativa.

*Objetivos:*

- Conhecer conceitos e nomenclaturas acerca das questões raciais que estão vigentes contemporaneamente na nossa sociedade.

*Metodologia:*

- Conceitos e nomenclaturas: workshop sobre terminologias e conceitos raciais atuais (racismo estrutural, colorismo, lugar de fala, cotas raciais nas universidades e serviços públicos, interseccionalidade);
- Discutir estratégias pedagógicas para continuar a formação de professores e a produção de materiais didáticos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Realizar atividade “Mão na massa”: Criação colaborativa de materiais didáticos inclusivos (boneca Abaomi, jogos, brinquedos) e de incentivo à valorização e

a representatividade negra, que possam ser aplicados no cotidiano escolar.

*Recursos:*

- Glossário de termos raciais (impresso ou digital);
- Materiais para confecção (tecidos, tintas, papéis, EVA, cola, tesouras etc.);
- Chromebooks com acesso a ferramentas de criação (Canva, Google Docs, Power Point).

#### 4.2.10 Termos Fundamentais

**1. Raça (conceito sociológico)** – no contexto sociológico, "raça" não se refere a categorias biológicas ou genéticas (as quais a ciência já desmistificou como base para a distinção humana), mas sim a uma construção social e histórica. É uma categoria que organiza a sociedade com base em fenótipos (características físicas como cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais) e atribui a eles significados sociais, culturais e políticos que fundamentam hierarquias de poder e desigualdades. É a partir dessa construção social que o racismo opera.

*Referências:*

- ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

**2. Racismo** – sistema de opressão e discriminação que se baseia na crença de que existem raças superiores e inferiores. Manifesta-se em preconceito (ideias e atitudes negativas) e discriminação (práticas que desfavorecem ou excluem), operando em níveis individual, institucional e estrutural.

*Referências:*

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: uma categoria ou um dado biológico?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**3. Racismo Estrutural** – é a forma de racismo mais profunda e sistêmica. Refere-se ao conjunto de práticas, hábitos, situações e falas que estão incorporados

nas normas e rotinas das instituições e da sociedade, e que, consciente ou inconscientemente, promovem a hierarquia racial e a discriminação. Não depende da intenção individual de ser racista, mas da lógica de funcionamento de uma sociedade racializada.

*Referências:*

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

**4. Racismo Institucional** – refere-se ao fracasso das instituições e organizações em fornecer um serviço adequado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem étnica ou racial. Manifesta-se em atitudes, práticas e procedimentos que criam barreiras ou desvantagens, intencional ou não intencionalmente, para grupos raciais específicos. Pode ser explícito (políticas discriminatórias) ou implícito (preconceitos enraizados nas práticas).

*Referência:*

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

**5. Preconceito Racial** – é a atitude, ideia ou julgamento negativo e pré-concebido (sem conhecimento ou experiência real) sobre um indivíduo ou grupo de pessoas com base em sua raça ou etnia. Caracteriza-se por uma visão estereotipada e generalizada.

*Referência:*

- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

**6. Discriminação Racial** – é a prática ou ação que materializa o preconceito, ou seja, é o tratamento desigual, a segregação, a exclusão ou a desvantagem imposta a indivíduos ou grupos com base em sua raça ou etnia. A discriminação é a face visível do racismo.

*Referência:*

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

**7. Branquitude** – conceito que se refere à posição social, cultural e política dos indivíduos e grupos que são racialmente identificados como brancos. Não é apenas uma característica fenotípica, mas uma construção social que confere privilégios, poder e normatividade na sociedade, muitas vezes de forma invisível para quem a possui.

*Referências:*

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARNEIRO, Sueli; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Mulheres negras do Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 19-33.

- SCHUCMAN, Lúcia. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2012.

**8. Lugar de Fala** – conceito que enfatiza que a experiência social e as vivências de grupos oprimidos conferem a eles uma perspectiva única e uma autoridade especial para narrar suas próprias realidades, suas dores e suas lutas. Não significa que apenas membros de um grupo podem falar sobre ele, mas que a voz desses grupos deve ser prioritariamente ouvida e respeitada, especialmente em debates sobre suas próprias questões.

*Referência:*

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

**9. Colorismo** – é uma forma de discriminação racial que ocorre dentro da própria população negra ou em relação a ela, baseada no tom da pele. Pessoas de pele mais clara (geralmente com mais características europeias) tendem a enfrentar menos discriminação e ter mais acesso a oportunidades do que pessoas de pele mais escura, mesmo dentro do mesmo grupo racial.

*Referência:*

- SILVA, Camila Souza. **Colorismo: a pele como régua de valor social**.

Geledés, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-a-pele-como-regua-de-valor-social/> Acesso em 07/06/2025.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Sueli Carneiro aborda o tema em diversas de suas reflexões).

**10. Interseccionalidade** – conceito que reconhece que as diferentes formas de discriminação (racismo, sexismo, classismo, homofobia, etc.) não operam de forma isolada, mas se cruzam e interagem, criando experiências únicas de opressão para indivíduos que pertencem a múltiplas categorias marginalizadas. Por exemplo, uma mulher negra vivencia o racismo e o sexismo de forma interligada.

*Referências:*

- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o **Seminário Internacional** "Multiculturalismo e Racismo: papel da ação afirmativa nas democracias contemporâneas". Belo Horizonte, 2001. (Conceito popularizado por Crenshaw).

- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.

**11. Letramento Racial** – vai além do simples reconhecimento da existência do racismo. É o processo de adquirir conhecimento, desenvolver a sensibilidade crítica e as habilidades para identificar, analisar e combater as manifestações do racismo (em suas diversas formas) no cotidiano, nas instituições e na própria prática. Implica uma postura ativa na promoção da equidade racial.

*Referência:*

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais: entre o ensinado, o vivido e o que se aprende**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

**12. Afromotivação / Afroperspectivas** - Definição: Termos que se referem a uma abordagem que busca valorizar, inspirar e promover a cultura, a história, as narrativas e o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros. Diferente de um foco na dor da escravidão, a afromotivação busca ressaltar a resiliência, a riqueza cultural, as conquistas e as contribuições desses povos para o mundo, fomentando o orgulho e a identidade positiva.

*Referências:*

- FERREIRA, Maria do Carmo. Afromotivação: o corpo e a dança como

elementos pedagógicos na educação antirracista. **Revista Ponto e Vírgula**, n. 42, 2019.

- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências educacionais e lutas antirracistas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

**13. Cotas Raciais** – políticas de ação afirmativa que estabelecem um percentual de vagas reservadas para estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) e/ou indígenas em instituições de ensino superior (universidades, institutos federais) e, em alguns casos, em concursos públicos. O objetivo é corrigir injustiças históricas e promover a inclusão de grupos que foram e continuam sendo sistematicamente marginalizados.

*Referências:*

- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

- QUEIROZ, João. **Ação Afirmativa: Um Estudo sobre o Sistema de Cotas Raciais no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

**14. Decolonialismo / Pensamento Decolonial** - Definição: O decolonialismo é uma perspectiva crítica que busca desafiar e dismantelar as estruturas de poder, conhecimento e ser que foram impostas pelo colonialismo e que continuam a operar mesmo após as independências políticas. Vai além da ideia de descolonização (que se refere principalmente ao fim dos impérios coloniais formais) ao propor uma epistemologia (forma de produzir conhecimento) e uma práxis (ação e reflexão) que desobedecem à lógica eurocêntrica dominante. O pensamento decolonial busca dar voz e centralidade aos saberes, às histórias e às experiências dos povos colonizados e racializados, reconhecendo que a colonialidade do poder, do saber e do ser persiste em diversas esferas da vida, incluindo a educação. Para a escola, isso significa questionar currículos, metodologias e materiais que reproduzem uma visão de mundo única, abrindo espaço para múltiplas vozes e perspectivas, especialmente as de origem africana, indígena e latino-americana.

*Referências:*

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências**

sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

- WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 343-356, maio/ago. 2010.

A formação Pedagógica sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estruturada em cinco oficinas cuidadosamente planejadas, representa um marco fundamental no compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Desde a desconstrução de estereótipos até a imersão no letramento racial, este percurso pedagógico reafirmou a importância de uma práxis docente antirracista.

A 1ª Oficina, ao resgatar as riquezas e a diversidade do continente africano e a centralidade da Diáspora Africana como consequência do capitalismo colonial, permitiu aos educadores romper com visões eurocêntricas e reconhecer o protagonismo histórico africano na formação da sociedade brasileira. Essa ressignificação é vital para que os alunos construam um sentimento de pertencimento e valorizem a herança africana presente em seu cotidiano.

A 2ª Oficina contextualizou a Lei nº 10.639/2003, evidenciando as lutas históricas do movimento negro que antecederam a sua promulgação. A participação do COMPIER de Santiago não apenas informou sobre a legislação, mas também inspirou os professores a se reconhecerem como agentes de transformação social, fortalecendo o compromisso da escola com a diversidade cultural e o combate ao preconceito.

A 3ª Oficina, "Consciência Negra: uma jornada pela igualdade", desafiou o olhar eurocêntrico e promoveu a valorização das matrizes africanas na identidade brasileira. A leitura de obras de autores como Frantz Fanon (2023) e Nilma Lino Gomes (2017) e a criação colaborativa de planos de aula reforçaram a necessidade de uma abordagem transversal e contínua da temática, que transcende as datas comemorativas e se integre ao currículo de forma estruturante.

Finalmente, as Oficinas 4 e 5 mergulharam nas Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares e no Letramento Racial. A análise de casos reais de discriminação e a discussão de conceitos como racismo estrutural, colorismo e interseccionalidade foram cruciais para desmistificar o mito da democracia racial. O foco na criação de práticas pedagógicas inclusivas e na produção de materiais didáticos que promovam a valorização e a representatividade negra é a culminância prática dessa formação.

Em síntese, esta formação pedagógica proporcionará aos professores as ferramentas epistemológicas, metodológicas e éticas necessárias para uma atuação docente consciente e transformadora. Ao desconstruir, reconhecer, refletir e agir, os educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lucas Araujo de Oliveira/ Santiago estarão mais preparados para construir uma escola que não apenas atenda a uma exigência legal, mas que seja um espaço de equidade racial, justiça histórica e valorização da pluralidade que constitui o Brasil. O conhecimento adquirido e as reflexões provocadas são o ponto de partida para que cada educador se torne um líder na promoção de uma sociedade mais justa e antirracista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito central refletir sobre a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto educacional, com ênfase na formação docente e na efetivação das diretrizes da Lei nº 10.639/2003. A partir da análise crítica deste e de outros marcos legais, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados nas instituições escolares, foi possível evidenciar que o ensino da história do povo negro, bem como de suas contribuições culturais, sociais e econômicas, constitui um instrumento fundamental na construção de uma educação antirracista e plural.

Ao longo do trabalho, discutiu-se o papel da escola como espaço privilegiado de produção e ressignificação de saberes, bem como o compromisso ético e político da educação na promoção da equidade racial. Destacou-se, ainda, a urgência de se ampliar os processos formativos dos profissionais da educação, de modo a capacitá-los para a abordagem crítica das relações étnico-raciais e para o enfrentamento do racismo estrutural que ainda perpassa o cotidiano escolar.

Dessa forma, a educação escolar, para além de constituir-se como um direito social fundamental, configura-se enquanto um processo essencial ao desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de um espaço institucional e sociocultural privilegiado, no qual se realizam práticas pedagógicas voltadas à construção, mediação e socialização do conhecimento e da cultura. Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico na luta contra o racismo, ao incorporar, de forma crítica e sistemática, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal abordagem contribui para o fortalecimento das relações étnico-raciais, promovendo a valorização da diversidade e a construção de uma educação comprometida com a equidade racial e a justiça social.

Nesse sentido, reafirma-se a relevância da Lei nº 10.639/03 como marco legal e pedagógico que impulsiona a transformação das práticas educativas, ao mesmo tempo em que convoca os sistemas de ensino, os gestores e os docentes à responsabilidade de construir ambientes escolares mais inclusivos, diversos e representativos. Contudo, os desafios ainda são significativos, exigindo investimento em políticas públicas, formação continuada e produção de materiais didáticos adequados.

O estudo evidenciou que o racismo, em suas dimensões estrutural e

institucional, continua operando silenciosamente nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares e nas relações estabelecidas dentro das instituições educativas. As manifestações do mito da democracia racial, do preconceito disfarçado de “brincadeira” e da exclusão simbólica de saberes e narrativas negras permanecem como obstáculos para uma educação verdadeiramente plural e democrática.

Em suma, o enfrentamento do racismo no espaço escolar exige uma abordagem interseccional, crítica e comprometida com os direitos humanos. A formação de professores e professoras, nesse contexto, deve ser permanente, crítica e dialógica, tendo como horizonte a desconstrução de paradigmas excludentes e a promoção de uma educação pautada na equidade racial e na valorização da ancestralidade africana.

Nesse sentido, foi possível concluir que o letramento racial configura-se como ferramenta teórico-metodológica potente para a formação de professores. Ele permite a ampliação da consciência crítica sobre as dinâmicas do racismo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras e africanas.

A adoção de oficinas formativas e o uso de estudos de casos reais, como estratégias pedagógicas, revelou-se um recurso, pois abordagens oferecem uma combinação de teoria e prática, transformando o aprendizado em uma experiência mais significativa para os participantes, especialmente no contexto da formação de professores sobre temas sensíveis e complexos como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além de ser eficaz para fomentar o diálogo entre os educadores, promover a escuta ativa e problematizar situações concretas de racismo vivenciadas no cotidiano escolar, tais práticas favorecem o desenvolvimento de posturas reflexivas e propositivas por parte dos docentes, ressignificando o papel da escola como espaço de resistência, acolhimento e transformação social.

A pesquisa também reforça a urgência de políticas públicas continuadas de formação antirracista, a revisão crítica dos materiais didáticos e o fortalecimento da presença de intelectuais negros(as) nos currículos escolares. Pensar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é apenas uma exigência legal, mas sobretudo um compromisso ético-político com a reparação histórica, a justiça social e a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio pedagógico e cidadania como prática cotidiana

A valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não deve se

restringir a datas comemorativas ou a abordagens superficiais e pontuais nos currículos escolares. É necessário que ela seja compreendida como parte constitutiva da identidade nacional e integrada de forma transversal e contínua às diversas áreas do conhecimento. Tal perspectiva possibilita não apenas o reconhecimento da contribuição histórica dos povos africanos e afrodescendentes, mas também o rompimento com estereótipos e preconceitos historicamente cristalizados.

Conclui-se, portanto, que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma via potente para o fortalecimento da democracia, da cidadania e da justiça social no Brasil. Promover o letramento racial, a consciência crítica e a valorização da diversidade é tarefa urgente e inadiável da educação contemporânea, especialmente diante das persistentes desigualdades raciais que marcam a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Cultura Escolar e Ensino de História em tempos de Ditadura Militar Brasileira. In: **OP SIS**, Universidade Federal de Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76, jul./dez. 2014.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miriam. Axé Ogum. Reflexões sobre a literatura afrobrasileira. In: **Quilombhoje**. São Paulo: Conselho de Participação da Comunidade Negra, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Carlos. **Ensino de História, Memória e História Local**. Disponível em: <https://www.brasilecola.com>. Acesso em: 19 maio 2025.

ASSEMBLÉIA Legislativa. **Estatuto da Igualdade Racial**, Porto Alegre, RS, ed. Corag, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 115.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPP/IR/INEP, 2004b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004c.

BRASIL. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**

**nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasil: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD, 2004d.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília: Presidência da República Casa Civil, 2003.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Brasília: 2008.

CANDAU, Vera. **Cultura(s) e educação: complexidade, desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera. Didática e Formação de Professores: da Exaltação à Negação, à Busca da Relevância. **Revista Educação & Sociedade**, 1999.

CARNEIRO, Sueli; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Mulheres negras do Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

**CARTILHA** Santiaguense sobre igualdade de tratamento nas relações étnico-raciais/Prefeitura de Santiago. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Santiago: Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Étnico-Racial, 2024.

CAVAZZANI, André Luiz. **Ensino de História:** itinerário histórico e orientações práticas. Curitiba: InterSaberes, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura política e política cultural.** São Paulo: Estudos avançados 9, 1995.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality.** Cambridge: Polity Press, 2016.

COSTA, Gerson. **A cidade e o ensino de história:** patrimônio, museu e história local. Gerson Eduardo da Costa. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) - Rede Nacional ProfHistoria, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Documento para o Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: papel da ação afirmativa nas democracias contemporâneas".** Belo Horizonte, 2001.

CRUZ, Mariléia. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAVIS, Claudia. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407>. Acesso em: 9 maio 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2023.

FERRAZ, Luciane Aparecida. **Lei Nº10.639/03: uma nova possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FERREIRA, Maria do Carmo. Afromotivação: o corpo e a dança como elementos pedagógicos na educação antirracista. **Revista Ponto e Vírgula**, n. 42, 2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GERTZ, René. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005

GIRON, Loraine. **Presença Africana na Serra Gaúcha: subsídios**. SP: Ed. Suliani. 2009

GOMES, Laurentino. **1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma pequena contribuição. In: LOBATO, Glauber. **Educação e relações raciais: reflexões e perspectivas**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2005. p. 39-50.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: experiências de formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LUNA, Luiz. **O Negro na luta contra a escravidão**. Leitura: Rio de Janeiro, 1968.

MAESTRI, Mário. (Coord.). **O negro e o gaúcho: estâncias e fazendas no Rio Grande do Sul, Uruguai e Brasil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

MARCHI, Sandra. **Por um Ensino de Várias Cores: Formação de Professores à Luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) Rede Nacional ProfHistória, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MATTOS, Regiane. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS, Regiane. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: uma categoria ou um dado biológico?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, Gerson. Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Paraná, n. 15 (Edição Especial), p. 174–194, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1495>. Acesso em: 14 maio 2025.

PENTEADO, Bruno. Racismo capilar: o desafio de enfrentar preconceitos nas escolas. **Canguru News**, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://cangurunews.com.br/racismo-capilar-o-desafio-de-enfrentar-preconceitos-nas-escolas/>. Acesso em: 18 maio 2025.

PEREIRA, Lúcia. (Coord). **A África Está em Nós: Africanidades Sul-Riograndenses – História e Cultura Afro-Brasileira**. João Pessoa: Grafest, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, João. **Ação Afirmativa: Um Estudo sobre o Sistema de Cotas Raciais no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2018.

QUEVEDO, Júlio; DUTRA, Maria Rita. **Nas Trilhas da Negritude: consciência e afirmação**. 2a ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora LTDA, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: REIS, Liviane. O racismo recreativo e o racismo estrutural na sociedade brasileira: uma análise a partir do caso de Patrícia Ramos. In: **Anais do VI Simpósio Internacional de Gênero, Arte e Memória**. Salvador, Bahia, 2020.

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

RIBEIRO, Maria Cristina dos Santos. Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 11-25, 2007.

SCHUCMAN, Lúcia. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2012.

SILVA, Camila Souza. **Colorismo: a pele como régua de valor social**. Geledés, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-a-pele-como-regua-de-valor-social/> Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, Petronilha. **Experiências educacionais e lutas antirracistas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SILVA, Petronilha. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. **Caderno Cedes**, São Paulo, nº 32, p. 25-34, 1993.

SILVA, Petronilha. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 65-84, 2012.

SILVA, Lílian; SEVERO, Rita. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57148>. Acesso em: 12 maio 2025.

SOUZA, Maria Elena. (org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom**. London: Murray, 1871.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), 1987.

ZUCCHI, Bianca Barbagalho. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso das fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 343-356, maio/ago. 2010.