



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDICARLOS ALVINO DA SILVA

**Ensino de História e a implementação da Lei 10.639/2003: uma
análise do tema em livros didáticos**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Edicarlos Alvino da Silva

3. Título do trabalho

Ensino de História e a implementação da Lei 10.639/2003: uma análise do tema em livros didáticos

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Edicarlos Alvino Da Silva, Discente**, em 29/08/2025, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2025, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5616090** e o código CRC **2B4DFC6B**.

EDICARLOS ALVINO DA SILVA

**Ensino de História e a implementação da Lei 10.639/2003: uma
análise do tema em livros didáticos**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador: Professor Dr. Elias Nazareno

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Edicarlos Alvino da
Ensino de História e a implementação da Lei 10.639/2003
[manuscrito] : uma análise do tema em livros didáticos / Edicarlos
Alvino da Silva. - 2025.
CLXVI, 166 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. Ensino de História. 2. Lei 10.639/2003. 3. livro didático. 4.
educação antirracista. I. Nazareno, Elias, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **056/2025** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **EDICARLOS ALVINO DA SILVA**, que confere o título de **MESTRE em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h30min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“Ensino de História e a implementação da Lei 10.639/2003: uma análise do tema em livros didáticos”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno (ProfHistória/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Ordália Cristina Gonçalves Araújo (UEG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Ludimila Stival Cardoso (UNIGOIÁS)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Elias Nazareno**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 19/09/2025, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 19/09/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5665070** e o código CRC **B94BE2F5**.

Referência: Processo nº 23070.041707/2025-12

SEI nº 5665070

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), agradeço pelo espaço de formação qualificada e pelos valiosos debates que contribuíram para o aprimoramento desta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro, fundamental para a viabilização desta pesquisa.

Em especial, ao meu orientador, professor Dr. Elias Nazareno, expresse minha profunda gratidão pela orientação dedicada, pelas contribuições rigorosas e pelo comprometimento constante com a qualidade deste trabalho. Sua escuta atenta, suas provocações intelectuais e seu apoio ético e acadêmico foram fundamentais para o amadurecimento da pesquisa.

Às professoras Dra. Ordália Cristina Gonçalves Araújo e Dra. Ludimila Stival Cardoso pelas valiosas contribuições oferecidas durante a banca de qualificação. As observações criteriosas e as sugestões construtivas apresentadas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho, resultando em avanços significativos em sua fundamentação teórica e estrutura metodológica. Ao professor Dr. Alexandre Martins de Araújo, suplente interno, e à professora Dra. Luciana Leite da Silva, suplente externa, agradeço igualmente pelas contribuições e disponibilidade em acompanhar este processo formativo.

Aos colegas Allan Domingos Borges Alves, Carlos Henrique de Freitas Gomes e Diogo Ferreira Lacerda pela convivência fraterna, pelas trocas de saberes e pelo apoio mútuo ao longo da caminhada acadêmica.

À minha esposa, Cristiana, agradeço pelo apoio e pela compreensão diante das ausências e dos desafios impostos por esta trajetória. À minha filha, Ana Beatriz, razão de esperança e inspiração, agradeço pela ternura que me fortalece diariamente e pelo sentido renovado que deu à minha caminhada. Ao meu pai, agradeço pelo incentivo ao longo deste percurso. À memória de minha mãe, dedico este trabalho com respeito e saudade, como forma de honrar sua presença em minha formação.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto, meus mais sinceros agradecimentos.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os/as professores/as não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores/as, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Nilma Lino Gomes

RESUMO

A dissertação tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, as perspectivas teóricas e conceituais para a promoção de uma educação antirracista, com ênfase no ensino de História, bem como a maneira pela qual a Lei 10.639/2003 vem sendo implementada nas escolas. Serão analisados os seis volumes da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas (Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)*, de Cláudio Vicentino, Eduardo Campos e Eustáquio de Sene, destinada ao Ensino Médio, buscando avaliar se esses livros didáticos tratam a temática étnico-racial de forma adequada ou superficial, se efetivamente contribuem para promover uma consciência antirracista, ou se, ao contrário, disseminam estereótipos e preconceitos contra a população negra e os povos indígenas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, e utiliza como método a revisão bibliográfica, realizada em bancos de dados acadêmicos, como o Portal de Periódicos da Capes, a SciELO e o Google Acadêmico. Para embasar as discussões, recorre-se às contribuições teóricas de autores/as como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Circe Bittencourt, entre outros/as que abordam o tema. Como produto educacional, a pesquisa proporcionou a elaboração de uma sequência didática, tendo como eixo temático a capoeira como expressão cultural afro-brasileira de resistência para práticas pedagógicas de enfrentamento e combate aos racismos na escola. Este produto terá como fim específico oferecer recursos didático-pedagógicos complementares e auxiliares aos/as professores/as que atuam no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de História, Lei 10.639/2003, livro didático, educação antirracista.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze, through a bibliographic review, the theoretical and conceptual perspectives for the promotion of antiracist education, with an emphasis on the teaching of History, as well as how Law 10.639/2003 has been implemented in schools. The six volumes of the collection *Diálogos em Ciências Humanas (Human Sciences and Applied Social Sciences Area)*, by Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, and Eustáquio de Sene, intended for high school education, will be analyzed in order to assess whether these textbooks address the ethnic-racial theme adequately or superficially—whether they effectively contribute to promoting antiracist awareness, or, on the contrary, disseminate stereotypes and prejudices against Black people and Indigenous peoples. The research adopts a qualitative, exploratory approach and uses the bibliographic review method, carried out in academic databases such as the CAPES Journal Portal, SciELO and Google Scholar . The discussions are based on the theoretical contributions of authors such as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Circe Bittencourt, among others who address the topic. As an educational product, the research will provide the development of a didactic sequence, having capoeira as the central theme—an Afro-Brazilian cultural expression of resistance—to support pedagogical practices aimed at confronting and combating racism in schools. This product will specifically aim to offer complementary didactic-pedagogical resources to assist high school teachers.

Keywords: History teaching, Law 10.639/2003, textbook, antiracist education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos (Capes) relacionados ao ensino de História e à educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/2003 (2014-2024).....	24
Quadro 2 - Sequência didática.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas dos livros da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas</i>	63
Figura 2 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo</i>	67
Figura 3 - Povo indígena Enawenê-Nawê (MT), em 2018.....	68
Figura 4 - Comunicadores indígenas Ray Baniwa e Janete Ales (AM), em 2018	69
Figura 5 - Manifestação em São Paulo (SP), em 2020.....	71
Figura 6 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Mundo em Movimento</i>	72
Figura 7 - Indígenas botocudos (ES), em 1909	73
Figura 8 - Avião da Asas de Socorro (AM)	75
Figura 9 - Brasil: classificação da população por cor ou raça – 2015	76
Figura 10 - Proporção da população residente no Brasil, por cor ou raça – 1991/2022 (%)....	76
Figura 11 - Indígenas do Parque Indígena do Xingu (MT), em 2019	78
Figura 12 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Consciência Ambiental</i>	79
Figura 13 - Indígena da etnia Uru-eu-wau-wau (RO)	80
Figura 14 - Grupo cultural <i>Dream Team do Passinho</i>	81
Figura 15 - Escola indígena do povo Waurá, Parque Indígena do Xingu (MT), em 2019.....	82
Figura 16 - Cacique Raoni Metuktire do povo Kayapó na Cúpula da Terra Rio-92 (RJ).....	85
Figura 17 - Indígena da etnia Kunaruara (PA), em 2020	86
Figura 18 - Produtor rural da comunidade quilombola Macacu (SC)	87
Figura 19 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Importância do Trabalho</i>	88
Figura 20 - Maloca da comunidade Ingarikó do Manalaiula (RR), em 2018.....	89
Figura 21 - Pessoas em ocupações informais por regiões – Brasil (gênero e cor)	91
Figura 22 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Convívio Democrático</i>	93
Figura 23 - Joênia Wapichana	94
Figura 24 - Manifestação no centro do Rio de Janeiro (RJ), em 2020	95
Figura 25 - Marcha das Mulheres Negras, em Brasília (DF), em 2015	97
Figura 26 - Capa do livro da <i>Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Construção da Cidadania</i>	98

Figura 27 - Transcrição de depoimento de Ailton Krenak. Guerras do Brasil.doc – Episódio 1	99
Figura 28 - Indígenas Boe-Bororo, aquarela de Adrien Taunay (1803-1828), 1827	100
Figura 29 - Imagem <i>Mãe preta</i> , do pintor Lucílio de Albuquerque (1877–1939)	101
Figura 30 - Indígenas trabalhando	103
Figura 31 - Roda de capoeira em Araruama (RJ), em 2015	104
Figura 32 - Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, em Brasília (DF), em 2019	106
Figura 33 - Manifestação em solidariedade ao povo Guarani-Kaiowá, França, 2017	108

LISTA DE SIGLAS

Abeh	Associação Brasileira de Ensino de História
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBP	Confederação Brasileira de Pugilismo
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEM 01	Centro de Ensino Médio 01
Ceub	Centro Universitário de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Eco-92	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de História
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional

Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UnB	Universidade de Brasília
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	23
1.1 O percurso e a implementação da Lei 10.639/2003	45
2 DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO.....	53
2.1 Coleção Diálogos em Ciências Humanas	56
3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	111
3.1 Uma proposta de sequência didática – Capoeira: cultura, resistência e identidade afro-brasileira	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – PROJETO - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.....	144
ANEXO A – LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003	149
ANEXO B – LEI N. 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.....	150
ANEXO C – LEI N. 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.....	151

INTRODUÇÃO

Meu nome é Edicarlos Alvino da Silva e nasci em 29 de janeiro de 1981, no Distrito Federal. Sou filho de Judite Silva Siqueira, mulher nordestina, cozinheira, cuja trajetória de vida constitui minha principal referência de luta e resiliência, e de Raimundo Alvino Fortunato, homem nordestino, pedreiro, cuja presença amorosa e incentivo à educação foram fundamentais em minha formação. Realizei toda a minha educação básica em escolas públicas do Distrito Federal. Sou graduado em História (2002–2007) pelo Centro Universitário de Brasília (Ceub) e em Pedagogia (2013–2015) pela Universidade de Brasília (UnB). Além disso, sou especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2016), também pela UnB.

Fui o primeiro integrante do meu núcleo familiar a ingressar no ensino superior, conquista que só se tornou possível em virtude da ampliação das políticas públicas educacionais implementadas durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse contexto, o acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) — programa que viabiliza o ingresso de estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior — foi determinante para que eu pudesse iniciar a Licenciatura em História, cursada entre 2002 e 2007 no Ceub.

A ampliação da oferta de vagas no ensino superior público possibilitou meu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado entre 2013 e 2015 na UnB. Durante o governo de Dilma Vana Rousseff, primeira mulher a assumir a presidência do Brasil (2011–2016), também fui contemplado, em 2014, pelo Programa Habitacional Minha Casa, Minha Vida, o que me permitiu conquistar a moradia própria no Jardins Mangueiral, no Distrito Federal.

No dia 31 de agosto de 2016, o mandato da presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita pelo voto popular, foi interrompido por meio de um processo de *impeachment* amplamente questionado por não se basear em crime de responsabilidade, sendo caracterizado por muitos/as estudiosos/as como um golpe de natureza jurídica, parlamentar e midiática. Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram marcados, sobretudo, pela implementação de políticas públicas sociais que promoveram transformações significativas na vida de milhões de brasileiros e brasileiras, incluindo a minha trajetória pessoal e a de minha família.

Atuei como professor substituto de História da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) durante os anos de 2008, 2009, 2010, 2013 e o 1º semestre de 2014. Desde o 2º semestre de 2014 até a presente data, sou professor efetivo da educação básica da SEEDF.

Há 15 anos atuo como professor de História na SEEDF, pautando minha prática docente na perspectiva de uma educação antirracista e na defesa intransigente da implementação da Lei 10.639/2003¹. No ambiente escolar, busco desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o enfrentamento e o combate aos racismos, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial. Sou também praticante de capoeira, expressão cultural afro-brasileira que dialoga com minha atuação pedagógica. Em 2016, concluí o Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, ofertado pela Faculdade de Educação da UnB, apresentando como trabalho final a monografia intitulada *Aplicação da Lei 10.639/2003 – O uso de filme nas aulas de História no Ensino Fundamental: relato de experiência*. Desde 2018, exerço minhas atividades como professor de História no Centro de Ensino Médio 01 (CEM 01)², localizado no Paranoá-DF.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História (ProfHistória – Turma 2023) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em nível de mestrado, representa uma oportunidade significativa de continuidade da minha formação acadêmica e profissional. Aprovado por meio do sistema de cotas raciais, na condição de candidato autodeclarado negro (pardo) e beneficiário de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tenho buscado aprofundar reflexões teóricas e práticas sobre o ensino de História na educação básica. Nesse contexto, algumas questões orientam minha trajetória investigativa: Que História estamos ensinando no Ensino Médio? De que forma utilizamos os materiais e livros didáticos disponíveis? Como o ensino de História fundamentado em uma perspectiva antirracista pode contribuir efetivamente para a implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar?

O reconhecimento e a valorização da ancestralidade constituem elementos essenciais para a afirmação e a construção de uma identidade brasileira marcada pela pluralidade étnica e cultural. Nesse contexto, as escolas públicas devem ser compreendidas como espaços privilegiados de produção, socialização e ressignificação do saber e das diversas manifestações culturais. A educação escolar, por sua vez, configura-se como um dos principais instrumentos de transformação social. Por isso, torna-se imprescindível o engajamento contínuo na promoção de uma educação antirracista, voltada à superação das concepções eurocêntricas que historicamente moldaram, e ainda moldam, os processos formativos no país.

¹ Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645 e passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, como esta dissertação enfatizará o primeiro recorte da lei, a saber, o segmento negro e africano, optou-se por manter a numeração inicial, ou seja, 10.639/2003.

² Escola pública de Ensino Médio Regular da SEEDF. Inaugurada em dezembro de 1998 e localizada na Quadra 04, Conjunto “A”, Lote 05 Área Especial, Paranoá-DF. CEP: 71.570-401.

A escravização de africanos e africanas constituiu a base da economia brasileira por mais de três séculos, deixando marcas profundas na estrutura social do país. Mesmo após 137 anos da promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, não há motivos concretos para que a população negra celebre sua chamada abolição, uma vez que esta não assegurou sua efetiva inclusão social, política e econômica. Nesse cenário, as políticas públicas de ações afirmativas revelam-se indispensáveis para o enfrentamento da exclusão histórica, da desigualdade de oportunidades, da pobreza endêmica, do racismo estrutural³ e da necropolítica⁴ que ainda incidem de forma desproporcional sobre a população negra. A implementação cotidiana da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar é, portanto, fundamental para a valorização das identidades negras e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Como argumenta Dennis de Oliveira (2021), em sua obra *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, o racismo no Brasil deve ser compreendido a partir de suas raízes históricas e de seu enraizamento nas estruturas sociais, políticas e econômicas. O autor propõe uma análise crítica que evidencia como o racismo ultrapassa atitudes individuais e se manifesta como um sistema que organiza a sociedade, produz desigualdades e perpetua hierarquias racializadas. Sobre o racismo estrutural, Oliveira observa que:

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (Oliveira, 2021, p. 64-65).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi alterada por meio dos artigos 26-A e 79-B, contemplados na Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura

³ De acordo com Dennis de Oliveira (2021), a compreensão do racismo estrutural no Brasil exige uma abordagem fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica. O autor destaca que esse tipo de racismo se manifesta no âmbito institucional justamente porque a sociedade brasileira é estruturalmente racista. As instituições jurídicas, políticas e econômicas foram constituídas a partir de fundamentos raciais excludentes, o que contribui para a reprodução cotidiana das desigualdades. Essas estruturas, ao serem atravessadas pelo racismo, operam de modo a preservar privilégios historicamente acumulados pela branquitude, criando mecanismos que favorecem a prosperidade de um grupo social em detrimento de outros. Como consequência, o racismo é continuamente reproduzido pelas instituições, muitas vezes de forma violenta e naturalizada.

⁴ Necropolítica é um conceito filosófico alicerçado sobre a teoria de que as políticas governamentais de Estado buscam controlar quem deve viver ou morrer a partir de aparelhos sociais públicos. A ideia foi criada e exposta pela primeira vez em 2003 em um ensaio do filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe. Posteriormente, o ensaio acabou se tornando o livro intitulado *Necropolítica*, lançado em 2018.

Afro-brasileira e Africana no Currículo Oficial da Educação Básica. A LDBEN passou a ter a seguinte redação:

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 à 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 brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2023, p. 23 e 55).

A Lei 10.639 de 2003 foi atualizada em 2008 pela Lei 11.645. Além do estudo da História e da Cultura Africana, também passou a ser obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena. A Lei 11.645/2008 também alterou a Lei 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todos os componentes curriculares do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio. “Os estudos da História indígena podem igualmente se servir de referenciais semelhantes aos das sociedades africanas e dos afrodescendentes, mas carecem ainda de aprofundamentos particulares que merecem cuidados especiais” (Bittencourt, 2018, p. 115).

Importante recorrer à etimologia para compreendermos o que está envolvido na definição de livro didático como produção cultural. Itamar Freitas (2019, p. 143) afirma que o “livro didático” é categoria ideal-típica designadora de um artefato que “apresenta o conhecimento”. “Etimologicamente, nesse verbete, a expressão é composta pelo termo latino *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e pela derivação adjetiva grega *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento)” (Freitas, 2019, p. 143).

Os livros didáticos, compreendidos como instrumentos de conhecimento, são importantes orientadores para os/as estudantes e explicitam projetos de poder, revelando a concepção de educação dos sujeitos envolvidos em sua produção: Estado, pesquisadores/as, autores/as, professores/as e editoras. Sua análise não só como objeto, mas também como fonte, é uma das preocupações centrais do Ensino de História. “As perspectivas das pesquisas sobre a história do ensino de História por intermédio dos livros didáticos parecem promissoras e não indicam esgotamentos quanto aos diversos temas e períodos que abarcam” (Bittencourt, 2011,

p. 96).

O livro didático de História, mesmo não sendo o principal meio de acesso ao passado, é necessário para os/as estudantes, principalmente para aqueles/as que não dispõem de acesso à internet, por razões socioeconômicas. É um instrumento que deve ser utilizado, valorizado e problematizado, por ser, em muitas situações, o único referencial para estudantes, em um país marcado pela desigualdade social, como o Brasil. É necessário perceber que, mesmo com mudanças quanto à abordagem da ciência histórica, continuam construindo narrativas de forma tradicional e privilegiando discursos eurocêntricos e reducionistas, já superados por muitos/as pesquisadores/as.

O livro didático é um instrumento fundamental para as aulas de História e deve ser produzido com honestidade intelectual, amparado no conhecimento científico, e proporcionar aos/às estudantes uma leitura crítica do passado e do presente. Buscaremos analisar como a Lei 10.639/2003 está sendo implementada nos livros didáticos por meio da atuação docente (usaremos o PNLD 2021 como referência) e, como produto, elaboraremos uma sequência didática baseada no princípio e perspectiva de uma educação antirracista no Ensino Médio. Nesse sentido, é necessário compreender as possibilidades da História, as especificidades do conhecimento histórico escolar e as relações entre aprendizagem e livro didático.

O presente trabalho tem como objetivo principal fomentar reflexões acerca do ensino de História a partir de uma perspectiva antirracista, bem como analisar de que maneira a Lei 10.639/2003 vem sendo implementada nos materiais didáticos. Para isso, a investigação se concentra nos seis volumes da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*, destinada ao Ensino Médio, no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (2021).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos/as e um dever conjunto do Estado, das famílias e da sociedade, reconhecendo-a como instrumento essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, a Carta Magna atribui à educação um papel central na promoção da justiça social e na consolidação dos princípios democráticos (Brasil, 1988).

No contexto educacional brasileiro, é fundamental compreender o livro didático como um objeto cultural de natureza complexa, cuja definição envolve múltiplas dimensões. Trata-se de uma obra marcada pela intervenção de diversos sujeitos em seu processo de produção, circulação e utilização. Segundo Bittencourt (2018, p. 247), o livro didático possui “múltiplas facetas”, sendo atravessado por inúmeras interferências que influenciam tanto sua elaboração

quanto sua apropriação no ambiente escolar.

Parte-se da hipótese de que, mesmo após mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, normativa que poderia ter promovido a consolidação de uma escola plural e comprometida com a superação do racismo, sua efetivação como política pública de Estado ainda não se concretizou de forma ampla e consistente. Observa-se, nesse sentido, a ausência de orientações e ações voltadas à educação das relações étnico-raciais (ERER) nos projetos político-pedagógicos de muitas instituições escolares brasileiras. Essa lacuna também se reflete nos materiais e livros didáticos, que, em diversos casos, ainda negligenciam ou tratam de forma superficial a temática étnico-racial.

A presente pesquisa parte de questionamentos sobre a implementação do ensino de História sob a perspectiva da educação antirracista, conforme preconiza a Lei 10.639/2003, na educação básica. Busca-se compreender de que maneira essa lei tem sido efetivada no cotidiano escolar, bem como identificar as lacunas presentes nos livros didáticos que dificultam o ensino e a aprendizagem histórica voltados à valorização das relações étnico-raciais. Além disso, investiga-se a relação entre o tipo de material didático utilizado e a formação docente, considerando o impacto que essas obras exercem tanto na prática pedagógica quanto na formação crítica dos/as estudantes. A busca por respostas a essas questões orienta e fortalece o percurso investigativo, contribuindo não apenas para a análise teórico-prática do tema, mas também para a elaboração de uma sequência didática, dando apoio a práticas educativas comprometidas com o enfrentamento e o combate aos racismos no ambiente escolar.

A construção desta dissertação ancorou-se em um referencial teórico-metodológico composto por autores/as cujas produções intelectuais foram decisivas para conferir profundidade analítica, coesão argumentativa e sentido crítico ao presente estudo. Entre os/as pensadores/as que se destacam nesse percurso formativo e investigativo, incluem-se Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Cida Bento, Ana Célia da Silva, Djamila Ribeiro, Circe Bittencourt, Vera Maria Candau, Frantz Fanon, Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak, Achille Mbembe, Walter Mignolo, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Suas reflexões possibilitaram a problematização das relações de poder, dos processos de produção do conhecimento e da centralidade das lutas por reconhecimento e justiça social, especialmente no que tange à valorização da autonomia, da agência e do protagonismo de sujeitos historicamente subalternizados no espaço educacional e na narrativa histórica hegemônica.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, cada um estruturado de modo a contribuir para a construção de uma análise crítica sobre a presença da temática étnico-racial

no ensino de História. No primeiro capítulo, realiza-se um mapeamento e uma análise de marcos legais, normativos e orientações curriculares que fundamentam a educação brasileira, com ênfase nas políticas educacionais voltadas à promoção das relações étnico-raciais e à implementação da Lei 10.639/2003. Além disso, é realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar e discutir as principais contribuições teóricas e os debates acadêmicos sobre a efetividade da legislação vigente no enfrentamento do racismo estrutural por meio da educação. A partir dessa análise, busca-se compreender em que medida o arcabouço legislativo vigente se mostra efetivo e comprometido com uma proposta de educação antirracista. Para tanto, foram selecionados dez artigos científicos disponíveis na base de dados do Portal de Periódicos da Capes, publicados entre 2014 e 2024, relacionados ao ensino de História e à ERER.

No segundo capítulo, desenvolve-se uma análise crítica das formas de discriminação racial presentes nos livros didáticos, considerando sua centralidade na mediação dos conteúdos escolares e na formação de percepções sobre a diversidade étnico-racial. Nesse escopo, é examinada a representação racial na *Coleção Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), de autoria de Cláudio Vicentino, Eduardo Campos e Eustáquio de Sene, com o objetivo de identificar a persistência de estereótipos, omissões e silenciamentos em relação à população negra e aos povos indígenas brasileiros.

No terceiro capítulo, são discutidos os fundamentos conceituais que sustentam uma proposta de educação antirracista, com especial atenção aos aportes teóricos que contribuem para a compreensão crítica das relações étnico-raciais no contexto escolar. Nesse escopo, opta-se pela elaboração de uma sequência didática como Produto Educacional, direcionada ao Ensino Médio, no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo como eixo temático a capoeira enquanto expressão cultural afro-brasileira de resistência. A proposta, ancorada na Lei 10.639/2003, visa à valorização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, promovendo uma abordagem interdisciplinar e crítica que contribua para o enfrentamento do racismo estrutural, a afirmação da diversidade e a consolidação de uma formação cidadã pautada na justiça social, nos direitos humanos e na emancipação intelectual dos/as estudantes.

1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até a República, o país adotou uma postura permissiva e discriminatória em relação à população afrodescendente. Leis como o Decreto 1.331 de 1854 proibiram a entrada de escravizados/as nas escolas públicas, enquanto o Decreto 7.031-A de 1878 restringiu o acesso dos/as negros/as às aulas noturnas, dificultando seu pleno acesso à educação. Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vem tentando consolidar um Estado democrático de direito que valorize a cidadania e a dignidade humana. No entanto, os/as afrodescendentes ainda enfrentam preconceitos, racismos e discriminações e, frequentemente, encontram dificuldades para acessar e permanecer na escola. A educação é vista como uma ferramenta fundamental para promover a transformação social, estimular valores de respeito às diferenças e ampliar a cidadania de todos/as (Brasil, 2004, p. 7).

No estado da arte, utilizamos a revisão bibliográfica, que consiste em coletar, analisar e sintetizar informações já publicadas sobre um determinado tema ou área de pesquisa. Com o objetivo de proporcionar uma visão geral do conhecimento existente, identificar lacunas na pesquisa e contextualizar novas investigações, buscamos artigos selecionados entre os anos de 2014 e 2024 na base de dados do Portal de Periódicos da Capes⁵, utilizando como palavras-chave “ensino de História”, “implementação da Lei 10.639/2003”, “livro didático” e “educação antirracista”. Partimos da seguinte pergunta para a elaboração da pesquisa: “como o ensino de História e a educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/2003 estão sendo implementados na educação básica?”

O recorte temporal compreendido entre os anos de 2014 e 2024 foi escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa em razão da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), instituído pela Lei 13.005/2014. Esse plano configura-se como um marco normativo fundamental para a orientação das políticas públicas educacionais no Brasil ao longo da última década. Composto por 20 metas e suas respectivas estratégias, o PNE tem como objetivos centrais a garantia do direito à educação de qualidade, a promoção da equidade, da inclusão social e da valorização dos profissionais da educação. Destaca-se, ainda, o compromisso com a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como populações indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e comunidades negras, visando à superação das desigualdades educacionais persistentes. Ademais, o plano prevê mecanismos de avaliação

⁵ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>.

e monitoramento que visam a assegurar o cumprimento de suas metas no período estabelecido (Brasil, 2014).

Nesse contexto, é relevante mencionar a proposta do Currículo em Movimento da Educação Básica da Rede Pública do Distrito Federal, implementado a partir de 2014, que se alinha aos princípios estabelecidos pelo PNE. Elaborado de forma participativa, com envolvimento de professores/as, gestores/as, pesquisadores/as e comunidades escolares, o Currículo em Movimento assume como eixo estruturante a valorização da diversidade, dos direitos humanos e da justiça social. A proposta curricular busca romper com práticas pedagógicas excludentes e hegemônicas, incorporando perspectivas decoloniais, étnico-raciais, de gênero e inclusão, em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Assim, o currículo configura-se como uma iniciativa concreta de materialização das metas do PNE no âmbito do Distrito Federal, contribuindo para a promoção de uma educação mais democrática, crítica e socialmente comprometida (Distrito Federal, 2014).

Para compreender o quanto o tema em questão é relevante nas pesquisas científicas, realizamos uma busca por artigos escritos entre os anos de 2014 e 2024 na base de dados do Portal de Periódicos da Capes e encontramos 35 artigos. Após analisar os resumos, selecionamos dez artigos, os que mais dialogam com a nossa pesquisa, como podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos (Capes) relacionados ao ensino de História e à educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/2003 (2014-2024)

Autores/as Ano	Título	Tipo do estudo	Área	Instituição de Ensino Superior / Revista
Paula Ricelle de Oliveira, André Ricardo Barbosa Duarte. 2014.	Livros didáticos de história no contexto da Lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei.	Artigo	Ciências Humanas	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS.
Elison Antonio Paim, Odair de Souza. 2018.	Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História.	Artigo	Ciências Humanas	Unochapecó. Revista Pedagógica.

Continua

Continuação do Quadro 1

Autores/as Ano	Título	Tipo do estudo	Área	Instituição de Ensino Superior / Revista
Elias Nazareno, Sônia Maria de Magalhães e Marco Túlio Urzedda Freitas. 2019.	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade Evangélica de Goiás. Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science.
Sheila Cristina Gonçalves, Priscila Aleixo da Silva. 2019.	As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais.
Carlos Eduardo Rodrigues, José Francisco dos Santos. 2021.	Perspectivas históricas: passado, presente e futuro sobre a Lei 10.639/2003.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Revista de Pesquisa Histórica CLIO
Karulliny Silverol Siqueira, Mauro Roberto Fonseca Dias. 2021.	O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista.	Artigo	Ciências Humanas	Associação Nacional de História – ANPUH – Brasil.
Josenildo Campos Brussio, Raimundo Sousa Magalhães. 2022.	Educação para as relações étnico-raciais: reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Kwanissa - Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
Liana Barcelos Porto, José Rodolfo Lopes da Silva e Nilcelio Sacramento de Sousa. 2023.	A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Revista Educação e Emancipação.

Continua

Continuação do Quadro 1

Autores/as Ano	Título	Tipo do estudo	Área	Instituição de Ensino Superior / Revista
Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva. 2024.	O estado e a promoção da igualdade racial: caminhos da Lei 10.639/2003.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Revista Interinstitucional Artes de Educar.
Carla Machado Lopes, Camila Vianna de Souza e Tiago Dionisio. 2024.	Professores antirracistas e suas experiências pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas.	Artigo	Ciências Humanas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Revista Interinstitucional Artes de Educar.

Fonte: produzido pelo autor (2024).

No artigo *Livros didáticos de História no contexto da Lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei*, Oliveira e Duarte (2014) analisam a trajetória do livro didático como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados por docentes desde o século XIX. Os autores destacam que sua utilização se tornou ainda mais efetiva a partir da implementação do PNLD, promovido pelo governo federal, que assegura a distribuição gratuita desse material às instituições de ensino. Os pesquisadores enfatizam, ainda, a relevância da Lei 10.639/2003 — posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008 — como um marco nas políticas públicas educacionais. Essa lei contribui de maneira significativa para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, favorecendo a construção de relações étnico-raciais mais equitativas no ambiente escolar (Oliveira; Duarte, 2014, p. 2).

É importante ressaltar o papel central que o livro didático vem ocupando, desde o século XIX, como principal recurso didático-pedagógico utilizado pelos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos contextos escolares, especialmente nas redes públicas, esse material configura-se, inclusive, como a única fonte de acesso à leitura disponível aos/às estudantes. Tal realidade evidencia a importância da política pública de distribuição gratuita de livros didáticos, institucionalizada a partir de 1994, por meio do PNLD, sob a responsabilidade do governo federal (Oliveira; Duarte, 2014, p. 3). Essa iniciativa representa um marco na democratização do acesso a recursos educacionais, contribuindo para a redução das desigualdades no sistema educacional brasileiro.

O estudo desenvolvido por Oliveira e Duarte (2014) adota uma abordagem qualitativa

com o propósito de realizar uma análise comparativa da representação da história e da cultura afrodescendente nos livros didáticos brasileiros, contemplando o período anterior e posterior à promulgação da Lei 10.639/2003. A pesquisa evidencia a relevância dessa lei como um marco fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural no âmbito educacional. Ao tornar obrigatória a inclusão da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, a referida lei constitui um instrumento essencial na promoção de uma educação voltada para a equidade racial e para a construção de uma cultura antirracista nas escolas brasileiras (Oliveira; Duarte, 2014, p. 14).

O artigo *Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História*, elaborado por Elison Antonio Paim e Odair de Souza (2018), constitui um recorte analítico da dissertação desse segundo autor produzida no âmbito do ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: memórias e experiências de docentes da educação básica*. No artigo, os autores propõem uma reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos necessários à construção de uma prática pedagógica comprometida com a superação do racismo estrutural, à luz das abordagens decoloniais e interculturais. Conforme destacam, o ensino de História, enquanto componente curricular, foi historicamente instrumentalizado por diferentes regimes políticos no Brasil, servindo à consolidação de narrativas oficiais que, em grande medida, silenciaram ou marginalizaram as contribuições de sujeitos e grupos subalternizados (Paim; Souza, 2018, p. 91). A consolidação da disciplina no sistema educacional brasileiro deu-se progressivamente ao longo do século XIX e início do século XX, sendo formalmente reconhecida com a promulgação da LDBEN de 1961, que instituiu o ensino de História como disciplina escolar no currículo da educação básica.

O modelo historiográfico historicamente adotado no ensino de História no Brasil foi estruturado a partir de uma perspectiva ocidental e eurocêntrica, centrada na valorização das experiências e epistemologias europeias em detrimento de outras matrizes civilizatórias. Tal abordagem, alicerçada em uma racionalidade moderno-colonial, excluiu sistematicamente a diversidade étnico-racial constitutiva da sociedade brasileira. Nesse enquadramento, os sujeitos históricos africanos, afro-brasileiros e indígenas foram relegados à condição de subalternidade, sendo frequentemente invisibilizados ou representados de forma estereotipada, por meio de construções exóticas e folclorizadas. Como enfatizam Paim e Souza (2018, p. 92), a disciplina escolar de História, no contexto do Brasil contemporâneo, continua sendo majoritariamente ensinada com base em pressupostos epistemológicos vinculados à matriz europeia, o que resulta

na marginalização de saberes plurais e de narrativas contra-hegemônicas. Essa lógica de exclusão produz um ensino de História que não contempla a complexidade e a heterogeneidade étnico-racial do país, contribuindo para a reprodução de uma memória social seletiva e monocultural, dissociada das experiências históricas dos povos originários e da diáspora africana.

As lutas históricas protagonizadas pelos movimentos sociais indígenas e do movimento negro têm desempenhado um papel fundamental na contestação das estruturas curriculares excludentes e na reivindicação por uma educação que reconheça a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. Essas mobilizações, ancoradas em processos de resistência epistêmica e afirmação identitária, buscaram inserir, de forma estruturante, as histórias, culturas e cosmovisões dos povos indígenas e da população negra nos currículos escolares. Como resultado dessas reivindicações, foi sancionada, em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. Posteriormente, esse marco legal foi ampliado pela Lei 11.645/2008, que incorporou, também como conteúdo obrigatório, o ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas. Essa lei representa importantes avanços no campo das políticas públicas educacionais, ao promover a reconfiguração do currículo escolar em direção a uma perspectiva intercultural e antirracista, rompendo, ainda que de forma gradual, com os paradigmas monoculturais e eurocentrados que historicamente orientaram o ensino de História no Brasil.

A não efetivação da educação para as relações étnico-raciais, bem como a persistente negligência em relação à inserção qualificada da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, encontra-se profundamente enraizada em dinâmicas estruturais que sustentam a desigualdade racial no Brasil. Entre os principais fatores impeditivos desse processo, destacam-se a lógica da branquitude e o mito da democracia racial — ambos operando como dispositivos ideológicos que naturalizam privilégios e invisibilizam os efeitos do racismo sistêmico (Paim; Souza, 2018, p. 96). A branquitude, enquanto posição social e política de manutenção de poder, atua na preservação de hierarquias raciais por meio de estratégias simbólicas e materiais de exclusão. Nesse sentido, Cida Bento (2022), em sua obra *O pacto da branquitude*, evidencia que esse pacto é sustentado por uma aliança tácita entre sujeitos brancos que, consciente ou inconscientemente, reproduzem práticas de dominação racial com o objetivo de manter seus lugares de privilégio, mesmo diante de discursos igualitários e meritocráticos. Tal conformação dificulta a implementação de políticas educacionais antirracistas, ao impedir

a superação crítica dos paradigmas eurocêntricos que ainda predominam na formação docente e nos conteúdos escolares. Sobre a branquitude, a autora observa que:

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que consideram “iguais” (Bento, 2022, p. 17-18).

Indivíduos racializados como brancos frequentemente permanecem alheios a uma reflexão crítica acerca dos privilégios e das implicações sociopolíticas associadas à sua posição racial, enquanto o debate racial no Brasil tende a se concentrar predominantemente nas experiências da população negra. Essa ausência de problematização da branquitude enquanto categoria social e política contribui para a naturalização da sua presença e domínio nos espaços de poder, onde a exclusão racial de outros grupos é sistematicamente legitimada e raramente questionada pelos grupos privilegiados. A análise crítica da branquitude revela-se, assim, fundamental para a compreensão aprofundada do racismo estrutural, ao evidenciar os mecanismos institucionais, simbólicos e interacionais que sustentam as desigualdades nas relações sociais, políticas e culturais. Somente por meio dessa problematização torna-se viável superar as práticas hegemônicas e fomentar processos educativos e sociais comprometidos com a promoção da justiça racial e da equidade.

A interculturalidade crítica configura-se como uma abordagem teórico-metodológica potente para a efetivação da EREER, especialmente no contexto do ensino de História e das temáticas relacionadas às culturas africana, afro-brasileira e indígena. Diferentemente de propostas interculturais superficiais ou folclorizadas, a interculturalidade crítica propõe-se a romper com as lógicas coloniais de saber e poder, valorizando os conhecimentos, epistemologias e práticas culturais de povos historicamente subalternizados. No campo educacional, essa perspectiva constitui-se como um processo dialógico e insurgente, orientado pela descolonização dos currículos, das pedagogias e das relações escolares. Conforme

argumenta Catherine Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se reduz à convivência entre culturas distintas, mas implica uma confrontação ativa com as estruturas de opressão e desigualdade que historicamente invisibilizaram os saberes e as trajetórias dos povos racializados. Trata-se, portanto, de uma proposta educativa comprometida com a justiça social, a equidade epistemológica e a transformação das relações étnico-raciais no espaço escolar. Segundo Walsh (2009), interculturalidade crítica é um

Movimento que amplia e envolve ‘em aliança’ setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência “outra” de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade (Walsh, 2009, p. 22).

No artigo intitulado *Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena*, Elias Nazareno, Sônia Maria de Magalhães e Marco Túlio Urzedá Freitas (2019) analisam a experiência formativa do Curso de Educação Intercultural da UFG, instituído em 2007. O referido curso tem como finalidade central a formação de docentes indígenas pertencentes a 25 povos distintos, que atuam em instituições educacionais situadas em seus respectivos territórios, localizados nas regiões do Araguaia-Tocantins e do Xingu. Trata-se de uma proposta pedagógica que articula os princípios da interculturalidade crítica, da transdisciplinaridade e da decolonialidade, visando não apenas à qualificação técnica dos/as professores/as, mas, sobretudo, à valorização das epistemologias indígenas, à autonomia dos povos originários e à construção de práticas educativas situadas, historicamente enraizadas e politicamente engajadas com a luta por direitos e reconhecimento (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2019, p. 490).

A proposta formativa do Curso de Educação Intercultural da UFG fundamenta-se nos princípios epistemológicos da interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade, concebidos sob uma perspectiva decolonial. Essa orientação pedagógica busca romper com os paradigmas eurocentrados historicamente hegemônicos na formação docente, promovendo uma articulação dialógica entre os saberes indígenas e os conhecimentos ocidentais. O curso tem como finalidade a formação de educadores/as indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades, em contextos socioculturais específicos, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos capazes de produzir e transmitir conhecimentos legitimados por suas cosmologias

e sistemas próprios de significação. Nesse sentido, a interculturalidade crítica revela-se um instrumento teórico-metodológico potente para tensionar as assimetrias epistêmicas, contribuindo para a superação das desigualdades históricas no campo educacional. Conforme afirmam Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), esse processo formativo constitui-se como uma prática educativa situada e politicamente engajada, que visa não apenas ao reconhecimento da diversidade, mas à afirmação da legitimidade dos saberes indígenas como parte constitutiva do conhecimento escolar. Os autores observam que:

A interculturalidade possui um caráter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, relevância epistemológica, procurando demonstrar como os conhecimentos indígenas podem e devem ser trazidos à tona em razão de sua pertinência observada no cotidiano de cada povo indígena. Entretanto, não se trata de trazer esses conhecimentos à superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de espaços pluriépistemológicos, entendidos aqui como sendo o resultado de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos (Nazareno; Magalhães; Freitas, 2019, p. 497-498).

O artigo de Nazareno, Magalhães e Freitas (2019) estrutura-se como uma investigação qualitativa ancorada em referenciais teóricos decoloniais, com o objetivo de analisar criticamente as reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes indígenas no âmbito do Curso de Educação Intercultural da UFG. A pesquisa evidencia o protagonismo epistêmico dos povos indígenas na construção de uma educação escolar que respeite suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais. Nesse contexto, torna-se imprescindível reafirmar o direito das populações indígenas a uma educação escolar diferenciada, que seja intercultural, bilíngue ou multilíngue, comunitária e sintonizada com suas cosmologias, modos de vida e projetos de futuro.

O artigo foi estruturado como um estudo qualitativo com o objetivo de analisar as reflexões dos participantes em uma perspectiva decolonial. Importante destacar que os povos indígenas têm o direito a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

No que diz respeito à presença da história e cultura indígenas nos currículos escolares, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/2008, Circe Bittencourt (2018) adverte que o tratamento conferido à história das sociedades indígenas tem sido historicamente marcado por omissões, distorções e visões estereotipadas, frequentemente subordinadas a uma perspectiva ocidentalizada e assimilacionista. Tal constatação reforça a necessidade de revisitar criticamente os materiais didáticos, os projetos político-pedagógicos e a própria formação

docente, a fim de promover práticas educativas alinhadas ao pluralismo epistemológico e ao reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos ativos e produtores de saberes. Bittencourt (2018) observa que:

A história das sociedades indígenas a ser efetivada nos currículos tem se constituído como um desafio ainda mais complexo, por estar envolvida em questões que ultrapassam o problema da intolerância religiosa e do racismo ou “cor de pele”. É preciso vencer uma concepção de índio entendido como outra espécie de ser vivo, um não humano muito próximo dos animais e, esta “ideia” de índio, amplamente debatida pelos missionários religiosos humanistas do século XVI, ainda está presente nas atuais gerações de alunos. Os indígenas na atualidade são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio por perderem seu “exotismo” e esta incompreensão decorre principalmente pela ignorância da própria história e das lutas das sociedades indígenas contemporâneas do nosso país e demais países americanos para a manutenção de suas culturas e “modos de viver” (Bittencourt, 2018, p. 115).

O racismo configura-se como um dispositivo estrutural de desumanização e subalternização de populações racializadas, particularmente das populações negras e indígenas, cuja existência foi historicamente negada ou marginalizada no processo de constituição da sociedade brasileira. A análise crítica da formação social do Brasil exige, portanto, o enfrentamento das bases coloniais e escravocratas que sustentaram, e ainda sustentam, práticas e representações racistas, reproduzidas tanto nas estruturas institucionais quanto no imaginário social. A figura do/a negro/a foi historicamente construída a partir de uma lógica que o associa à escravidão e à negação da humanidade, enquanto os povos indígenas foram constantemente alijados de seus territórios, saberes e direitos, muitas vezes representados como obstáculos ao progresso ou como remanescentes de um passado a ser superado. Diante disso, refletir sobre a permanência dessas práticas e discursos é fundamental para compreender o racismo como um projeto político e epistêmico que molda desigualdades históricas e nega o pleno reconhecimento dos sujeitos indígenas e negros como protagonistas na construção da nação.

No artigo intitulado *As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações*, Sheila Cristina Gonçalves e Priscila Aleixo da Silva (2019) realizam uma análise qualitativa das estratégias adotadas por instituições de ensino das redes municipal e estadual de Minas Gerais para a implementação da Lei 10.639/2003, com foco na abordagem multidisciplinar e na transversalidade curricular entre os anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano). As autoras evidenciam os limites e desafios enfrentados pelas escolas na efetivação de uma educação antirracista, destacando a persistência de práticas pedagógicas desarticuladas dos pressupostos da educação para as relações étnico-raciais. Ressaltam, ainda, que o espaço escolar, embora se configure como lócus privilegiado de socialização e construção de saberes sistematizados, está inserido em uma sociedade atravessada por estruturas de poder e por

representações simbólicas que reproduzem desigualdades e preconceitos historicamente consolidados. Como afirmam as autoras, “o ambiente escolar é um espaço de interação e construção de conhecimento formal, mas também é parte da sociedade e por esse aspecto está imbuído de conceitos e preconceitos culturais” (Gonçalves; Silva, 2019, p. 212). Essa constatação reforça a necessidade de uma formação docente crítica e comprometida com a superação de epistemologias excludentes e a promoção de práticas pedagógicas emancipadoras.

Gonçalves e Silva (2019) destacam que, embora tenha havido um crescimento quantitativo na inclusão de conteúdos relacionados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos, tais representações ainda permanecem, em grande medida, ancoradas em uma matriz epistemológica eurocêntrica. Essa abordagem continua a reduzir a contribuição de sujeitos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira a papéis subalternizados ou estereotipados, perpetuando narrativas históricas excludentes e hierarquizadas. As autoras também evidenciam a fragilidade dos mecanismos institucionais responsáveis pela efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que sua implementação nas escolas carece de monitoramento sistemático, de políticas públicas estruturadas e de exigências normativas por parte das instâncias federais e estaduais. Na prática, a aplicação da referida lei tem sido relegada à iniciativa individual das instituições escolares e de seu corpo docente, o que contribui para a inconsistência e descontinuidade das ações pedagógicas voltadas à EREER (Gonçalves; Silva, 2019, p. 224).

No artigo intitulado *Perspectivas históricas: passado, presente e futuro sobre a Lei 10.639/2003*, Carlos Eduardo Rodrigues e José Francisco dos Santos (2021) analisam criticamente a condição histórica e social da população afro-brasileira, enfatizando os avanços e desafios das políticas de ação afirmativa no âmbito da educação básica. O estudo confere especial atenção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Os autores destacam a contradição existente entre o fato de o Brasil abrigar a maior população afrodescendente das Américas e, ao mesmo tempo, ter promovido avanços significativos em políticas educacionais voltadas a essa população apenas a partir da década de 2000. Essas conquistas, ainda que tardias, impactaram positivamente o acesso de sujeitos historicamente marginalizados ao ensino superior e impulsionaram o enfrentamento institucional ao racismo e à discriminação racial. Além disso, Rodrigues e Santos (2021, p. 129) discutem o predomínio do eurocentrismo no ensino de História, compreendido como um referencial epistemológico que invisibiliza outras matrizes civilizatórias, notadamente africanas, afro-brasileiras e indígenas, e que necessita ser superado por meio de uma abordagem curricular plural, crítica e

decolonial.

Nas últimas décadas, o ensino de História passou por profundas transformações impulsionadas por uma legislação que incorporou novos conteúdos, habilidades e competências direcionados a docentes e discentes. Destacam-se, nesse contexto, as já citadas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que resultam de um prolongado processo de mobilização social protagonizado por movimentos civis e organizações de combate ao racismo, expressando a efetivação de políticas públicas afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial. Tais iniciativas emergem como desdobramentos das lutas contra as práticas discriminatórias e racistas enraizadas no cotidiano brasileiro desde a década de 1960, configurando-se como marcos imprescindíveis para a reestruturação do currículo escolar e a democratização do conhecimento histórico (Rodrigues; Santos, 2021, p. 130). Nesse sentido, Rodrigues e Santos (2021) enfatizam que:

O combate ao racismo é vital para o avanço da sociedade democrática, especialmente em um momento histórico onde são frequentes a negação dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a defesa de práticas segregacionistas por membros do Governo Federal, setores da mídia tradicional e, principalmente, influenciadores digitais, os quais, a todo o momento, propagam o discurso de ódio. Nesse sentido, tornou-se função da escola combater as práticas nocivas à democracia e, por isso, o educador contemporâneo não pode estar alheio a essas questões. Se, no passado, a função da escola e dos educadores se limitava a transmitir conteúdos, como se os alunos fossem um quadro branco vazio que precisava ser preenchido, hoje, o ato de educar deve conciliar o saber acadêmico com responsabilidade e adequá-lo à realidade do público, que, cada vez mais, testemunha o desmonte da rede de proteção social. O exercício docente dentro e fora da sala de aula necessita estar alinhado às ações antirracistas, pois debater o racismo não instiga a prática, mas conscientiza a população sobre a necessidade urgente de combatê-lo (Rodrigues; Santos, 2021, p. 130).

O eurocentrismo, entendido como uma matriz epistêmica hegemônica, opera enquanto ideologia estruturante que orienta a produção e a circulação do conhecimento histórico no Ocidente, especialmente no campo educacional. Sua presença se consolida tanto em discursos conservadores quanto liberais, que frequentemente o reproduzem e legitimam, ainda que de forma velada, como parâmetro civilizatório universal. Embora setores progressistas busquem tensionar esse paradigma, seus questionamentos nem sempre escapam da lógica de polarização política, o que, por vezes, enfraquece o debate teórico mais profundo acerca das implicações do eurocentrismo no currículo escolar. Como observam Rodrigues e Santos (2021, p. 133), o eurocentrismo e o etnocentrismo constituem fundamentos ideológicos do racismo estrutural, incidindo diretamente na formulação e implementação das políticas públicas educacionais. Essas estruturas simbólicas e institucionais perpetuam a marginalização de epistemologias não

ocidentais, como as de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, reforçando, assim, desigualdades históricas no acesso e na valorização do conhecimento.

Nos séculos XIX e XX, o chamado racismo científico⁶ desempenhou um papel central na consolidação e difusão de representações estigmatizantes sobre a África e seus povos, legitimando discursos de inferiorização que sustentaram tanto a dominação colonial quanto a escravidão no Brasil. Essa vertente pseudocientífica contribuiu para a construção de uma visão distorcida das culturas africanas e afro-brasileiras, cuja historicidade foi sistematicamente desqualificada nos processos de formação do imaginário social. Apesar de avanços recentes no campo das políticas educacionais e da valorização da diversidade étnico-racial, ainda persiste a necessidade de uma compreensão crítica mais ampla, por parte da sociedade, sobre as contribuições histórico-culturais dos povos africanos e afrodescendentes. Ressalte-se que o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir formalmente a escravidão, em 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Tal fato evidencia que a trajetória da nação brasileira é marcada por conflitos estruturais entre grupos dominantes e populações subalternizadas, especialmente negras e indígenas, cujas memórias foram historicamente silenciadas ou marginalizadas nos discursos oficiais (Rodrigues; Santos, 2021, p. 136).

A partir do século XVI, com a consolidação do sistema colonial escravista, navios negreiros passaram a aportar no território brasileiro com o objetivo de suprir a crescente demanda por mão de obra nos engenhos de açúcar do nordeste. Diante da brutalidade imposta pelo regime escravocrata, os/as africanos/as escravizados/as e seus/suas descendentes desenvolveram múltiplas estratégias de resistência, tanto individuais quanto coletivas, que iam desde fugas até a constituição de quilombos, passando pela organização de irmandades religiosas e pela negociação de cartas de alforria. Essas formas de insurgência, muitas vezes silenciadas pela historiografia oficial, revelam a agência dos sujeitos subalternizados frente à lógica de dominação colonial. Mesmo com a promulgação da Lei Áurea em 1888, que simbolicamente marca o fim jurídico da escravidão, a transição para o período republicano não significou a inserção plena dos/as afro-brasileiros/as na cidadania. Pelo contrário, enfrentaram novas formas de exclusão, sendo preteridos/as nas políticas de integração nacional que favoreceram a imigração europeia, perpetuando, assim, desigualdades estruturais que se prolongariam ao longo do século XX (Rodrigues; Santos, 2021, p. 137).

⁶ O racismo científico do século XIX foi uma tentativa de justificar a “superioridade” de uma raça sobre a outra, usando a ciência como arma de opressão. Essa pseudociência tentou estabelecer hierarquias raciais que ainda hoje influenciam nossas estruturas sociais. Munanga (2004) explica que, no século XIX, o racismo científico passou a ser utilizado como uma estratégia ideológica para justificar as desigualdades sociais, ao associar características biológicas à inferioridade de determinados grupos sociais.

As persistentes desigualdades de acesso e permanência no mercado de trabalho enfrentadas pela população afro-brasileira representam uma das manifestações mais evidentes do mito fundador da chamada “democracia racial” no Brasil. Tal mito, forjado sobre a narrativa de uma suposta convivência harmoniosa entre heranças culturais africanas, europeias e indígenas, sustenta-se na idealização de um processo de mestiçagem pacífico e integrador, que teria moldado uma identidade nacional coesa e isenta de conflitos étnico-raciais. Sua formulação inicial remonta à década de 1920, ganhando expressiva projeção nas décadas de 1930 e 1940, quando os discursos em torno da mestiçagem foram incorporados aos projetos de construção simbólica da brasilidade, especialmente durante o Estado Novo (1937–1945). Nesse contexto, a obra *Casa-grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre, desempenhou papel central ao atribuir à miscigenação um valor positivo, apresentando-a como traço distintivo e harmonizador da formação social brasileira. No entanto, essa leitura contribuiu para a invisibilização das desigualdades raciais estruturais, ao negar as marcas históricas do racismo e suas consequências no acesso a direitos fundamentais, como o trabalho, a educação e a mobilidade social (Rodrigues; Santos, 2021, p. 140).

A crítica ao mito da democracia racial revela que, embora a miscigenação represente um traço marcante da constituição histórico-social brasileira, ela não se converteu em garantia de equidade racial. Pelo contrário, esse mito funcionou como uma sofisticada construção ideológica que mascarou as hierarquias raciais e naturalizou as desigualdades sociais, dificultando o reconhecimento do racismo como estrutura fundante das relações sociais no Brasil. Ao produzir a falsa ideia de harmonia entre os grupos étnico-raciais, o discurso da democracia racial operou como um obstáculo à formulação e à efetivação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse cenário, a consolidação de uma educação antirracista se impõe como um dos desafios mais urgentes e complexos do século XXI. Em uma sociedade atravessada por profundas assimetrias socioeconômicas e por um legado histórico de exclusão, torna-se imprescindível a promoção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a dignidade humana, assegurando à população negra e aos povos indígenas o direito à igualdade substantiva no acesso, permanência e pleno desenvolvimento nos espaços educacionais e nas diversas esferas da vida social.

No artigo intitulado *O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista*, Karulliny Silverol Siqueira e Mauro Roberto Fonseca Dias (2021) desenvolvem uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, centrada em produções acadêmicas que problematizam as implicações da educação antirracista, com ênfase no componente curricular de História. Os autores argumentam que a escola, enquanto espaço

privilegiado de formação ética, política e cognitiva, deve assumir um papel propositivo no combate às assimetrias raciais historicamente consolidadas no Brasil. Nesse sentido, ressaltam a centralidade da disciplina de História como campo estratégico para a superação de narrativas eurocentradas e para a ressignificação dos sujeitos historicamente marginalizados, como a população negra e os povos indígenas. A educação formal, portanto, é concebida não apenas como instrumento de transmissão de saberes, mas como dispositivo político-pedagógico essencial à constituição de sujeitos críticos e à consolidação de uma sociedade democrática comprometida com a equidade racial e a justiça social.

O Brasil é uma das nações mais desiguais do mundo, apresentando um dos maiores contingentes populacionais encarcerados, realidade que incide de maneira desproporcional sobre a juventude negra das periferias urbanas. Tal cenário evidencia não apenas a seletividade penal, mas também a persistência de um sistema racializado de controle social. Entre 2007 e 2018, segundo dados citados por Djamila Ribeiro (2019, p. 93), 553 mil pessoas foram assassinadas no país, número superior ao registrado na Síria, país que, à época, enfrentava uma guerra civil e contabilizava, segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 500 mil mortos. Essa estatística alarmante revela a naturalização da violência letal contra corpos negros e evidencia o caráter genocida de políticas de segurança pública pautadas pela lógica do extermínio. Diante desse quadro, torna-se imperativo aprofundar as discussões em torno do racismo estrutural, compreendido como um sistema histórico e institucionalizado de exclusão e subalternização da população afro-brasileira. Nesse contexto, as políticas públicas de ação afirmativa emergem como instrumentos fundamentais para a promoção da equidade racial e da justiça social. Conforme destacam Siqueira e Dias (2021):

Diante desse cenário, nota-se o desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para uma educação mais democrática, tornando-se palco centralizador através dos pareceres referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais orientam para uma educação plural, modificando, assim, o modelo hegemônico e eurocêntrico que impregnou os currículos escolares até grande parte do século XX. O levantamento indica que foi a partir de demandas sociais e históricas oriundas do movimento negro brasileiro que o ambiente atual tornar-se-ia favorável para uma pedagogia articulada a uma didática que destacasse as relações étnico-raciais em meio ao currículo escolar. Tais legislações educacionais, a partir do final da década de 1990, ao passarem por devidas atualizações, no decorrer dos primeiros anos de nosso século, intentam questionar essa realidade de violência e desigualdade, muitas vezes naturalizada por algumas instituições sociais e estatais (Siqueira; Dias, 2021, p. 111).

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos legais fundamentais na institucionalização de uma educação comprometida com a superação do racismo estrutural e com a valorização das identidades afro-brasileiras, africanas e indígenas no espaço escolar,

especialmente no âmbito da disciplina de História. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de conteúdos relacionados às histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas em todos os níveis da educação básica, tal legislação não apenas corrige omissões históricas, mas também promove a ressignificação do currículo escolar a partir de uma perspectiva pluriépistêmica. Nesse contexto, a formação continuada de professores/as revela-se estratégica para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas, uma vez que amplia o repertório teórico-metodológico dos/das docentes e os/as capacita para o enfrentamento crítico das desigualdades raciais historicamente produzidas e reproduzidas no interior das instituições educacionais.

No artigo intitulado *Educação para as relações étnico-raciais: reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino*, Josenildo Campos Brussio e Raimundo Sousa Magalhães (2022) realizam uma investigação bibliográfica de cunho analítico-descritivo, na qual evidenciam a centralidade de uma educação antirracista na estruturação dos currículos escolares. A partir de uma leitura crítica da Lei 10.639/2003, os autores discutem sua potencialidade enquanto instrumento normativo voltado à superação de paradigmas racistas historicamente consolidados, destacando seu papel na institucionalização de diretrizes curriculares que integram os conhecimentos e as histórias das populações africanas e afro-brasileiras. O artigo explora a construção social da noção de raça e denuncia a persistência da colonialidade do saber⁷ como mecanismo de reprodução do eurocentrismo, com especial ênfase nos materiais didáticos utilizados na educação básica. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 constitui-se como um marco na trajetória da educação brasileira, não apenas por promover o enfrentamento das assimetrias raciais, mas por impulsionar um processo de descolonização epistemológica do currículo escolar (Brussio; Magalhães, 2022, p. 82–83).

Brussio e Magalhães (2022) ressaltam que a problematização das relações étnico-raciais implica uma análise crítica dos processos históricos que moldaram a construção social da população negra no Brasil, situando essa discussão no contexto contemporâneo dos processos identitários. Tal análise exige a superação dos saberes hegemônicos acerca do continente africano, historicamente produzidos e legitimados a partir da perspectiva eurocêntrica colonial, cujo aparato epistemológico serviu para silenciar e subalternizar as narrativas africanas e afro-brasileiras (Brussio; Magalhães, 2022, p. 84).

⁷ Aníbal Quijano propõe o conceito de colonialidade do poder para compreender a permanência das estruturas de dominação estabelecidas durante o colonialismo, mesmo após o processo de descolonização formal. Segundo o autor, a modernidade ocidental está profundamente vinculada à experiência colonial, o que resultou em uma organização hierárquica e excludente das esferas do poder, do saber e do ser, cuja lógica eurocêntrica continua a operar nas sociedades contemporâneas (Quijano, 2005).

O pesquisador Kabengele Munanga (2004) enfatiza que o conceito de raça não possui fundamentação biológica ou genética, mas constitui uma construção ideológica intrinsecamente ligada às relações de dominação e poder. Nesse contexto, o processo colonial foi responsável pelo sistemático apagamento das memórias, saberes e práticas culturais, políticas e econômicas das populações negras ao longo de séculos. O eurocentrismo, por sua vez, promove a difusão de um conhecimento centrado, universalizante e singular, que marginaliza e silencia epistemologias não europeias, configurando-se como uma visão totalizante e hegemônica da realidade, que se impõe como verdade científica absoluta para a explicação dos fenômenos sociais e naturais (Brussio; Magalhães, 2022, p. 86-87).

O continente africano é frequentemente representado de maneira superficial e estigmatizante, em narrativas que enfatizam aspectos negativos e preconceituosos, retratando-o como um espaço associado ao atraso, aos conflitos “tribais”, à fome, às catástrofes naturais e às doenças infecciosas (Candau, 2008). Nesse sentido, os livros didáticos, especialmente os de História da educação básica, constituem importantes instrumentos de análise para compreender como o continente africano é representado no ambiente escolar, contribuindo para a perpetuação desses estereótipos. Com a promulgação da Lei 10.639/2003, verificou-se um movimento inicial de transformação dessa representação, marcado pela redução das imagens grotescas vinculadas ao período escravagista e pelo esforço de diversos/as autores/as em adequar os conteúdos ao cumprimento da lei. Contudo, tais mudanças ainda se mostram insuficientes diante das demandas de uma educação que reflita efetivamente a diversidade étnico-racial e cultural da nação brasileira, caracterizada por sua pluralidade multiétnica e pluricultural (Brussio; Magalhães, 2022, p. 88).

Brussio e Magalhães (2022, p. 92) destacam que a promulgação da Lei 10.639/2003, implementada durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representa um marco para a promoção de uma educação emancipatória e antirracista no sistema escolar brasileiro. Essa lei inaugura a possibilidade de reconfiguração dos currículos e das práticas pedagógicas, orientando-as para a valorização crítica da população negra, por meio de uma pedagogia fundamentada no reconhecimento, na afirmação identitária e na superação das desigualdades estruturais herdadas do legado escravocrata. Ao transcender a mera instrumentalização normativa, a lei potencializa a construção de um espaço educacional comprometido com a descolonização epistemológica e a transformação social. Nesse sentido, o governo Lula não apenas institucionalizou políticas afirmativas, mas também fomentou diálogos fundamentais para a ampliação das perspectivas raciais no campo educacional. Reforçando essa análise, Sueli Carneiro (2011) enfatiza que:

Deve-se reconhecer, a bem da verdade histórica, que Fernando Henrique Cardoso, em coerência com sua produção acadêmica sobre o negro, foi o primeiro presidente na história da República brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e era necessário enfrentá-lo com audácia política. Como consequência, em seu governo as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas, sendo grandemente impulsionadas pelo processo de construção da participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001.

Em linha de continuidade, e acrescido das propostas organizadas no documento “Brasil sem Racismo”, o presidente Lula aprofundou esse compromisso com a erradicação das desigualdades raciais. Pode-se dizer, no entanto, que seu primeiro mandato caracterizou-se por gestos simbólicos de grande envergadura e tibieza na implementação das medidas concretas de promoção da igualdade racial.

Entre os gestos simbólicos, destacaram-se a presença de Matilde Ribeiro na equipe de transição de governo e de Paulo Paim na primeira vice-presidência do Senado Federal, as nomeações de Benedita da Silva para a pasta da Assistência Social, de Gilberto Gil para a de Cultura e de Marina Silva para a do Meio Ambiente, além da criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com *status* de Ministério sob a liderança de Matilde Ribeiro, a presença de Muniz Sodré e de representantes da Articulação de ONGs de Mulheres Negras Brasileiras no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e a indicação de ministro a Joaquim Benedito Barbosa Gomes para o STF.

Inegavelmente, em nenhum outro governo houve esse número de pessoas negras ocupando postos de primeiro escalão em franca sinalização para a sociedade de uma política de reconhecimento e inclusão dos negros em instâncias de poder. Se as ações de governo historicamente são sempre consideradas demasiadamente tímidas perante as expectativas dos movimentos sociais, há, nesse caso, decisões importantes sobre o tema que avançam em relação ao que foi realizado anteriormente.

No âmbito da implementação das políticas públicas há avanços, fracassos e recuos (Carneiro, 2011, p. 19-20).

A cerimônia de posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato (2023–2026), realizada em 1º de janeiro de 2023, em Brasília, simbolizou um gesto político de reconhecimento e pluralidade ao incorporar, no ato solene da transmissão da faixa presidencial, representantes diversos da sociedade brasileira, incluindo um menino negro, uma mulher negra, um jovem ativista anticapacitista e o cacique Raoni Metuktire, líder Kaiapó de renome internacional na defesa da Amazônia e dos direitos indígenas. Aos 92 anos, Raoni encarna a resistência e a visibilidade dos povos originários no cenário nacional e global, conferindo ao evento um caráter de reafirmação dos direitos étnico-raciais e ambientais. Nesse contexto político e simbólico, Magalhães e Brussio (2022) ressaltam a urgência da implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar, destacando seu papel fundamental na promoção de uma educação antirracista e intercultural que possibilite a construção epistemológica de novos horizontes de conhecimento, valorizando historicamente o continente africano, os povos indígenas e a contribuição dos afro-brasileiros para a formação social do país (Brussio; Magalhães, 2022, p. 96).

No artigo intitulado *A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista*, Liana Barcelos Porto, José Rodolfo Lopes da Silva e Nilcelio Sacramento de Sousa (2023) realizam uma revisão bibliográfica sistemática que fundamenta as bases teórico-conceituais para a promoção de uma educação antirracista, com ênfase nas implicações da Lei 10.639/2003 no contexto das escolas públicas brasileiras. O estudo articula conceitos centrais como racismo estrutural, branquitude e educação antirracista, ao mesmo tempo que delimita os entraves e as potencialidades da implementação desse dispositivo. Ressalta-se a premente necessidade de adoção de políticas afirmativas que assegurem a inclusão e o pleno aproveitamento escolar dos/as estudantes negros/as, bem como a formação continuada de docentes como elemento imprescindível para a efetivação de uma pedagogia antirracista. Assim, a Lei 10.639/2003 configura-se como um instrumento jurídico-pedagógico fundamental para a promoção da diversidade étnico-racial e da equidade no ambiente escolar, ainda que sua plena efetivação dependa da superação de múltiplos desafios institucionais e socioculturais (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 768-769).

Porto, Silva e Sousa (2023) identificam como um dos principais entraves à efetiva implementação da Lei 10.639/2003 a resistência e a insuficiência na formação de professores/as e gestores/as escolares acerca da temática afro-brasileira. Tal resistência está enraizada, conforme argumenta Kabengele Munanga (2006), em uma tradição acadêmica predominantemente eurocêntrica, que dificulta a apreensão crítica da complexa diversidade étnico-racial brasileira. Essa insuficiência formativa, tanto na graduação quanto na formação continuada, configura lacunas significativas que comprometem a capacidade docente de abordar adequadamente os conteúdos, fomentando, por conseguinte, equívocos e a perpetuação de estereótipos relacionados a raça/etnia, gênero, orientação sexual e outras categorias socioculturais. Essa conjuntura evidencia a urgência de políticas de formação pedagógica que promovam uma perspectiva interseccional e antirracista na educação básica (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 771).

A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito das escolas públicas brasileiras enfrenta desafios estruturais de relevância, entre os quais se destaca a insuficiência de materiais didáticos adequados que integrem de forma aprofundada e contextualizada a história e cultura afro-brasileira e indígena, comprometendo, assim, a eficácia do ensino dessas temáticas essenciais. Ademais, a precariedade dos recursos financeiros destinados à educação, associada à carência de políticas públicas articuladas e eficazes para a produção e distribuição de conteúdos pedagógicos de qualidade, constitui um entrave significativo à concretização das

diretrizes legais. A superação dessas barreiras é imperativa para a construção de uma educação que transcenda o caráter meramente formal e incorpore uma perspectiva antirracista, plural e inclusiva. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2018) enfatiza que:

Nos recentes currículos de História, tem-se destacado a inclusão de problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da nossa sociedade. História de gênero, história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas têm sido introduzidas sob pressão de diversos movimentos sociais no País, assim como de fóruns e agendas internacionais que incentivaram, notadamente na década de 1990, o combate a formas de racismo, de intolerância, de xenofobia. Para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino, branco e cristão centrado no pensamento eurocêntrico.

As demandas por políticas inclusivas e antirracistas, no setor educacional, traduziram-se na Lei Federal n. 10.639/2003, que tornou obrigatório, para o Ensino Fundamental e Médio, os estudos da história e da cultura dos povos africanos e, posteriormente, com maior explicitação sobre a problemática dos povos indígenas, na Lei n. 11.645/2008 (Bittencourt, 2018, p. 108-109).

Lélia Gonzalez (2020), filósofa e ativista negra de destaque nos estudos afro-brasileiros, enfatiza a centralidade da valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto educacional, entendendo a escola como um espaço fundamental para o empoderamento e a afirmação da identidade negra. A educação, nesse âmbito, deve promover a formação de sujeitos críticos e politicamente engajados na luta antirracista, dotados de capacidade para problematizar e superar as estruturas históricas e sociais de opressão racial que perpassam a sociedade brasileira contemporânea (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 774).

Porto, Silva e Sousa (2023) ressaltam que uma das principais fundamentações teóricas para a promoção de uma educação antirracista é o trabalho do pesquisador Kabengele Munanga (2004), que enfatiza a imprescindibilidade de compreender a ideologia da democracia racial no Brasil e reconhecer a presença estrutural do racismo na sociedade, inclusive no âmbito escolar. Munanga (2004) sublinha a urgência de superar a falsa premissa da igualdade formal de oportunidades e direitos, destacando que a cor da pele exerce papel determinante na configuração das trajetórias individuais e das dinâmicas das relações sociais (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 778).

Os fundamentos teóricos e conceituais essenciais à promoção de uma educação antirracista abrangem a valorização crítica da história e cultura afro-brasileira, a descolonização epistemológica do pensamento, do currículo e das práticas pedagógicas, a construção de uma educação orientada para a igualdade substancial e o reconhecimento plural das diferenças, bem como a assunção da responsabilidade coletiva no enfrentamento ao racismo estrutural. A conjugação desses elementos, articulada à efetiva operacionalização da Lei 10.639/2003 na

educação básica, revela-se fundamental para a edificação de uma sociedade pautada pela justiça social, equidade racial e emancipação antirracista (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 782).

É imperativo que as instituições escolares assumam um compromisso estrutural com a promoção da equidade racial, implementando políticas afirmativas que assegurem o acesso, a permanência e o pleno aproveitamento educacional dos/as estudantes negros/as. Conforme ressalta Nilma Lino Gomes (2012a), as escolas devem se estruturar enquanto espaços democráticos e inclusivos, capazes de valorizar a diversidade étnico-racial, fomentar a reflexão crítica acerca das dinâmicas das relações raciais e desenvolver projetos pedagógicos que integrem a história e a cultura afro-brasileira, contemplando as expressões literárias e artísticas produzidas por autores/as e artistas negros/as. Para tanto, é imprescindível a formação continuada de docentes, capacitando-os/as a abordar tais temáticas com rigor teórico e sensibilidade crítica, evitando a reprodução de estereótipos e concepções reducionistas (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 783). Nessa direção, os autores afirmam que:

É importante destacar que uma educação antirracista não se resume apenas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, mas também passa pela adoção de políticas afirmativas, que garantam o acesso, permanência e sucesso escolar dos/as estudantes negros. Essas políticas devem ser acompanhadas por um processo de formação contínua dos/as professores/as, que permita uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à diversidade cultural e racial (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 90).

Por fim, Porto, Silva e Sousa (2023) ressaltam que a implementação da Lei 10.639/2003 e a efetivação de uma educação antirracista representam desafios epistemológicos e sociopolíticos complexos, cuja superação transcende a esfera do sistema educacional e exige o engajamento intersetorial e a mobilização coletiva da sociedade brasileira em sua totalidade, visando a superar as estruturas históricas de racismo institucionalizado e promover a justiça social e a equidade racial em todos os níveis sociais (Porto; Silva; Sousa, 2023, p. 790).

No artigo *O Estado e a promoção da igualdade racial: caminhos da Lei 10.639/2003*, Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva (2024) promovem uma análise qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, acerca dos estudos sobre educação para as relações étnico-raciais desenvolvidos no Brasil nas últimas duas décadas, com ênfase nas interfaces entre a questão racial e o currículo escolar. Os autores situam a trajetória da luta antirracista no Brasil no contexto histórico do período republicano, iniciado em 1889, ressaltando que a Constituição Federal de 1988 materializa conquistas decorrentes das mobilizações por direitos civis protagonizadas por diversos coletivos sociais, em especial o Movimento Negro. Ademais, Bhering, Fonseca e Mota Silva (2024) traçam um panorama dos

marcos legislativos e eventos emblemáticos que constituem o arcabouço jurídico da luta antirracista brasileira, destacando o papel crucial dessas normativas na estruturação das políticas públicas para a promoção da igualdade racial no país (2024, p. 111). Vejamos a seguir:

A Constituição Federal de 1988, a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - Conferência de Durban. A Lei 10.639/2003 – que estabelece as diretrizes da educação nacional para inclusão da História e cultura Afro-brasileira no currículo das redes de ensino. A Lei 11.096/2005 – que trata sobre o Programa Universidade para Todos (Prouni). Também, a Lei 10.678/2003 – que permeia a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir). Além da Lei 11.645/2008 – que torna obrigatória a temática História e cultura afro-brasileira e africana e indígena nos currículos das instituições de ensino. Ademais, a Lei n.º 12.288/2010 – que perpassa o Estatuto da Igualdade Racial. Bem como a Lei n.º 12.711/2012 – que institui ações afirmativas no ensino superior. E por fim, Lei 12.990/2014 – que preza sobre adoção de cotas em concursos públicos e alguns eventos que marcaram na agenda política brasileira a promoção da igualdade racial (Bhering; Fonseca; Mota Silva, 2024, p. 112-113).

O artigo de Bhering, Fonseca e Mota Silva (2024) objetiva analisar criticamente as políticas públicas educacionais e as ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial, mediante um levantamento sistemático das iniciativas que dialogam com as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003. Para os autores, o racismo permanece como uma realidade estrutural e persistente na sociedade brasileira, o que evidencia a imprescindibilidade das políticas afirmativas como instrumentos fundamentais para a efetivação de uma educação antirracista em consonância com os preceitos legais e pedagógicos da referida lei.

No artigo de Carla Machado Lopes, Camila Vianna de Souza e Tiago Dionisio (2024), intitulado *Professores antirracistas e suas experiências pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas*, evidencia-se que a promulgação da Lei 10.639/2003, ao alterar a LDBEN (9.394/1996), constitui a concretização de uma demanda histórica do movimento negro por uma educação antirracista. A validade dessa lei possibilita a articulação de um processo de ensino-aprendizagem desmistificador, que se contrapõe às práticas históricas de silenciamento e opressão racial. Os autores enfatizam que a ampliação desse debate não pode restringir-se aos componentes curriculares de História, Artes e Literatura, explicitamente contemplados pela lei, mas deve abranger transversalmente todos os componentes curriculares, promovendo assim uma abordagem integral e interseccional da temática racial no ambiente escolar (Lopes; Souza; Dionisio, 2024, p. 426).

A Lei 10.639/2003, que, em janeiro de 2023, celebrou seu vigésimo aniversário, representa um marco significativo resultante das mobilizações históricas dos Movimentos Negros no Brasil, constituindo uma conquista crucial para a sociedade brasileira. Essa lei

introduziu, na esfera da educação básica, reflexões profundas acerca das dinâmicas raciais, ao mesmo tempo que impôs ao ambiente escolar o imperativo ético-político de confrontar o racismo estrutural, fomentando a construção de uma sociedade emancipatória, alicerçada na superação dos preconceitos, em particular os de natureza racial (Lopes; Souza; Dionisio, 2024, p. 444).

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco significativo na história das políticas públicas educacionais no Brasil, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. No entanto, para além de sua dimensão normativa, é fundamental compreender o percurso histórico e político que possibilitou sua elaboração, bem como os desafios enfrentados em sua efetiva implementação nos diferentes contextos escolares. A análise desse processo permite identificar os avanços e as resistências que marcaram a institucionalização da temática étnico-racial nos currículos, evidenciando as tensões entre a legislação educacional e as práticas pedagógicas ainda fortemente influenciadas por perspectivas eurocentradas. Nesse sentido, o próximo tópico busca discutir os marcos que antecederam a aprovação da lei, os sujeitos envolvidos em sua construção e as implicações de sua inserção no cotidiano escolar, com vistas a compreender sua eficácia como instrumento de promoção de uma educação antirracista.

1.1 O percurso e a implementação da Lei 10.639/2003

A promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a primeira sancionada no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, constitui um marco fundamental no processo de consolidação de políticas educacionais comprometidas com a equidade étnico-racial no Brasil. Tal lei alterou a LDBEN (Lei 9.394/1996) ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da ERER, em todos os estabelecimentos de ensino do país, públicos e privados, nos níveis da educação básica (Brasil, 2003). Em complemento a essa normativa, foram elaboradas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), documento normativo de caráter pedagógico e político, que orienta os sistemas de ensino quanto à implementação efetiva dessas temáticas nos currículos escolares, enfatizando a valorização da diversidade étnico-racial e o enfrentamento do racismo estrutural.

Ao completar 22 anos de vigência em 2025, a Lei 10.639/2003 reafirma sua relevância histórica no contexto das lutas por uma educação crítica, plural e antirracista. Esse processo de

avanço legislativo foi ampliado pela promulgação da Lei 11.645, de 2008, que estendeu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, reconhecendo o protagonismo e a contribuição histórica dos povos originários para a formação sociocultural brasileira (Brasil, 2008). No mesmo escopo, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) consolidou um conjunto de dispositivos legais voltados à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades raciais em diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação (Brasil, 2010).

Tais instrumentos normativos resultam de um processo histórico de mobilização política protagonizado por distintos segmentos dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro⁸, o movimento indígena e diversas organizações da sociedade civil. Essas articulações coletivas têm desempenhado um papel central na reivindicação de políticas públicas orientadas pela justiça social, pela reparação histórica e pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento estruturante da identidade nacional brasileira. Nesse contexto, sua atuação tem sido decisiva para a inserção da agenda antirracista no campo educacional, fomentando a construção de uma educação comprometida com a equidade, os direitos humanos e a superação das desigualdades raciais. A defesa de uma educação antirracista, portanto, emerge como princípio norteador das práticas pedagógicas voltadas à valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas e ao enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições escolares.

Acreditamos que a promulgação da Lei 10.639/2003 é progressista e revolucionária para a educação brasileira, ao propor o estabelecimento de novos marcos civilizatórios para pensarmos o Brasil a partir de uma agenda/educação antirracista. Ela questiona generalizações acadêmicas que aprisionam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, patriarcal e machista. O fato de uma lei existir não quer dizer necessariamente que ela é ou está sendo implementada. Sobre isso Araújo (2021) nos aponta que:

É fundamental que gestores e profissionais da educação conheçam o conjunto jurídico da Lei. Eles se complementam e mostram que toda rede da educação brasileira, pública e particular, todos os níveis e modalidades da educação, está obrigada a cumprir a Lei 10.639/2003 (Araújo, 2021, p. 8).

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003 exige mais do que o cumprimento formal de uma norma, pois demanda uma transformação profunda nas estruturas curriculares,

⁸ Compreendemos que o Movimento Negro Brasileiro é plural e diversificado. Aqui estamos usando o singular considerando o Movimento que engloba as organizações institucionalizadas e históricas como o Movimento Negro Unificado (MNU).

nas práticas pedagógicas e nas concepções de educação que ainda reproduzem epistemologias coloniais. A efetivação de uma educação antirracista pressupõe a valorização dos saberes, das histórias e das contribuições dos povos afro-brasileiros como parte constitutiva do processo educativo, o que implica revisar conteúdos, metodologias e materiais didáticos à luz de uma perspectiva crítica e plural. Trata-se, portanto, de um desafio que envolve a formação continuada de professores/as, o compromisso das instituições e a existência de vontade política. Sem essas condições, corre-se o risco de que a lei permaneça como um instrumento meramente simbólico, desvinculado da prática cotidiana das escolas. A superação desse quadro requer o reconhecimento da centralidade das relações étnico-raciais na construção da identidade nacional, bem como a adoção de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural.

De acordo com Dennis de Oliveira (2021), o racismo estrutural configura-se como um processo histórico e sistêmico profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil, exercendo papel central na organização da sociedade. A partir de uma perspectiva histórico-crítica, o autor compreende o racismo não como um fenômeno isolado ou pontual, mas como uma lógica constitutiva do Estado brasileiro e do sistema capitalista, cujas origens remontam à colonização e à escravidão. Essa lógica é continuamente reproduzida por meio de práticas institucionais, discursos hegemônicos e políticas públicas que, mesmo quando apresentadas como neutras, contribuem para a manutenção da exclusão da população negra dos espaços de poder e para a perpetuação das desigualdades raciais.

O racismo é constantemente atualizado e, portanto, devemos compreender seu funcionamento. É fundamental que haja uma compreensão das formas de produção e de manutenção do racismo estruturado e institucionalizado no Brasil (Oliveira, 2021). O racismo estrutural não atua de forma independente e isolada de outros aspectos de subjugação de distintos segmentos sociais (raça, gênero, orientação sexual, classe, religiosidade): é uma questão interseccional.⁹ Em se tratando de pessoas negras e outras categorias não brancas, haverá sobreposições de marcadores sociais que resultarão em níveis hierárquicos de vulnerabilidades sociais e múltiplas violências a tais corpos. Paulo Freire (1996, p. 60) nos alerta que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

⁹ De acordo com Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

Há urgência em enfrentarmos os racismos e construirmos práticas antirracistas no ambiente escolar. Defender uma reflexão crítica pautada em uma educação antirracista é fundamental para combatermos algumas práticas, inclusive bem-intencionadas, a princípio, que podem fortalecer o racismo quando não propõem discussões profundas sobre ele. É preciso evitar reduzir a agenda/pauta racial a celebrações e festividades, como a folclorização e a estereotipação presentes no Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) e no Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).¹⁰

O racismo estrutural é um grande obstáculo para a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras. É necessário que o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as universidades públicas e as secretarias de educação, desenvolva ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores/as, tanto inicial como continuada, com o intuito de oportunizar o conhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, assim como da diversidade na construção histórica e cultural do país. Djamila Ribeiro (2019) afirma que:

Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada. Durante os quatro anos de minha graduação em filosofia, não me sugeriram a leitura de nenhuma autora branca, que dirá negra. A gravidade disso está exemplificada por Abdias do Nascimento em *O genocídio do negro brasileiro*, no qual afirma que genocídio é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica. Por nossa posição no arranjo geopolítico global, a produção de intelectuais negras brasileiras tende a ser muito menos difundida do que a de países como os Estados Unidos, causando atraso em debates que poderiam estar muito mais avançados.

Um belo exemplo de feminista negra brasileira é Lélia Gonzalez, atuante nas décadas de 1970 e 1980 e professora do curso de sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que encantou plateias com o poder transformador de suas palavras. As propostas de Lélia para pensar a “amefricanidade”, propondo um feminismo afro-latino-americano, se perpetuam até hoje ao se propor uma luta transnacional.

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (Ribeiro, 2019, p. 63-64).

A implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares nacionais soma-se às demandas do Movimento Negro, de intelectuais, de professores/as e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos/as à luta pela superação do racismo na sociedade e na educação

¹⁰ Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra – instituído pela Lei 14.759, de 2023. A lei torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Projeto aprovado pela Câmara e pelo Senado e sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

escolar. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos/as afro-brasileiros/as e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação integral e cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (Gomes, 2011, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologadas em 2004, representam um marco nas políticas afirmativas no campo educacional brasileiro. Elaboradas no âmbito do MEC, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), essas diretrizes refletem o esforço do Estado em enfrentar desigualdades históricas decorrentes de um modelo de desenvolvimento excludente que limitou o acesso equitativo à educação. A aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004, em 18 de maio de 2004, ampliou o debate público sobre a necessidade de inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar, reforçando o compromisso com a democratização do ensino e a promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004, p. 5).

A ERER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituída no conjunto jurídico e documentos emitidos pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), passou a ser um conceito fundante na determinação de temáticas a serem trabalhadas na escola para o combate ao racismo e promoção de uma educação antirracista. A professora Nilma Lino Gomes (2008) afirma que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2008, p. 143).

A sociedade brasileira é profundamente marcada por desigualdades históricas, em grande medida decorrentes do legado colonial, escravocrata e patriarcal. Embora a escravidão tenha sido formalmente abolida em 1888, as estruturas sociais e econômicas que sustentavam a opressão racial permaneceram ativas, assumindo novas formas, especialmente por meio do racismo institucional e estrutural. Nesse contexto, a escola brasileira, infelizmente, muitas

vezes reflete e reproduz essas dinâmicas excludentes, em vez de confrontá-las.

Essa reprodução do racismo estrutural ocorre de diversas maneiras: pela omissão ou pelo tratamento superficial das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; pela utilização de materiais didáticos que reforçam estereótipos ou invisibilizam as contribuições desses povos; pela baixa expectativa em relação ao desempenho de estudantes negros/as, indígenas e pela violência simbólica e institucional a que são frequentemente submetidos/as no ambiente escolar; bem como pela escassa presença de docentes e gestores/as negros/as e indígenas, especialmente nas instituições privadas de ensino.

Dessa forma, se a escola tem por finalidade a formação para a cidadania, ela não pode seguir legitimando desigualdades históricas. Sua função social deve ir além da reprodução das estruturas existentes, atuando como agente de transformação social. Para isso, é indispensável que promova uma educação antirracista, crítica e emancipadora. Uma escola que não enfrenta os racismos, ainda que silenciosamente, está colaborando com a lógica de uma sociedade estruturalmente racista. Contudo, se almejamos uma sociedade efetivamente democrática e justa, precisamos de uma escola que rompa com essa lógica excludente e assuma seu compromisso com a equidade racial e social.

Descolonizar¹¹ os currículos escolares e os livros didáticos para a promoção de uma educação antirracista é imprescindível para a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras. A partir da tomada de consciência dessa realidade, precisamos exigir do Estado a garantia constitucional à educação laica, de qualidade e socialmente referenciada, mais investimento em políticas públicas de ações afirmativas e a valorização dos/as profissionais de educação que atuam nas escolas e universidades públicas. Segundo Antônio Bispo dos Santos (2015), vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação, e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território (Santos, 2015, p. 47-48).

A descolonização dos currículos é condição fundamental para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, bem como para a consolidação de uma proposta educacional comprometida com a superação do racismo e a promoção de uma educação antirracista. Sobre a descolonização dos currículos escolares, Nilma Lino Gomes observa que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter

¹¹ De acordo com Grada Kilomba, “descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2019, p. 224).

conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012a, p. 102).

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do/a professor/a e do/a estudante, ferramentas fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, documentários, reportagens, jornais, revistas, mapas, dados estatísticos, tabelas, internet, entre outros meios de informação, têm sido utilizados frequentemente nas aulas de História. Nos últimos anos, houve um crescimento significativo no número de materiais didáticos fornecidos por editoras. Porém, há ausência de materiais produzidos pelos/as estudantes.

Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do país, torna-se urgente e imperativa uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema. Bittencourt (2018, p. 242) nos leva a refletir sobre as questões seguintes: Qual tem sido o papel dos materiais didáticos no ensino e na aprendizagem de História? Qual a relação entre o tipo de material didático e a formação do/a professor/a? Como os materiais didáticos interferem na formação dos/as estudantes? Para responder a tais indagações, torna-se necessário abordar três aspectos essenciais: concepção de educação, relação entre produção didática e os usos de materiais didáticos. O livro didático é “um objeto cultural complexo”, Bittencourt (2018) afirma que:

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros.

A produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação. Os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem o demonstra a imprensa periódica.

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos (Bittencourt, 2018, p. 245-246).

Os livros didáticos são criticados por conta das suas fragilidades de conteúdo, suas lacunas e equívocos conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir “um livro didático ideal”, uma obra capaz de resolver todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do/a professor/a. Acreditamos que os/as professores/as são insubstituíveis no processo de ensino-aprendizagem. O livro didático tem limites, vantagens e desvantagens, como os demais materiais didáticos. Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais assertivo e efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de professores/as e estudantes, torna-se fundamental compreendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade.

A seguir, será examinada a presença de discriminação racial nesses materiais, com ênfase na persistência de estereótipos e silenciamentos, em desacordo com os princípios de uma educação antirracista.

2 DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO

A discriminação racial presente nos livros didáticos é uma questão relevante e sensível, que merece atenção e reflexão. Essa forma de discriminação pode se manifestar de diferentes maneiras, como na representação estereotipada de grupos étnicos, especialmente negros e povos indígenas, na ausência de diversidade nas narrativas e imagens, ou ainda na reprodução de conceitos preconceituosos e racistas. Diante disso, é fundamental que os materiais pedagógicos promovam uma abordagem mais inclusiva, equitativa e respeitosa, contribuindo ativamente para o enfrentamento dos racismos e para o fortalecimento da igualdade social no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Ana Célia da Silva afirma que, “em relação ao livro didático, as primeiras preocupações parecem ter surgido com trabalhos da década de 1950” (Silva, 2004, p. 25).

A discriminação racial contra negros/as e povos indígenas nos livros didáticos é mais uma expressão do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Essa problemática manifesta-se por meio da ausência de representatividade, da perpetuação de estereótipos negativos e da valorização de narrativas eurocêntricas, que silenciam ou distorcem as contribuições históricas e culturais desses grupos. Tais representações contribuem para a reprodução de preconceitos no ambiente escolar e afetam a construção da identidade de estudantes pertencentes a essas populações. Diante disso, torna-se imprescindível repensar os materiais didáticos a partir de uma perspectiva antirracista, que promova a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para uma educação mais equitativa, inclusiva e comprometida com a justiça social.

A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial surgem como estratégias da elite branca brasileira para conter possíveis reivindicações da maioria negra e mestiça por direitos étnico-culturais. Em uma sociedade baseada na exploração, o reconhecimento das diferenças implicaria igualdade e reciprocidade, algo incompatível com a lógica de dominação. Assim, consolidou-se um discurso que nega a humanidade da população negra e promove sua inferiorização, recorrendo, especialmente no século XIX, a teorias pseudocientíficas para legitimar a supremacia branca (Silva, 2004, p. 31-32).

Conforme Silva (2008, p. 23), a ideologia do branqueamento se consolida quando o sujeito estigmatizado, ao assimilar uma autoimagem negativa e atribuir uma imagem positiva ao outro, passa a rejeitar-se e procura aproximar-se dos valores e comportamentos associados ao grupo social considerado superior.

Os estereótipos exercem um papel central na veiculação de ideologias por meio dos

materiais pedagógicos, especialmente os livros didáticos. Esses estereótipos alimentam preconceitos baseados em juízos prévios e na falta de conhecimento sobre o outro, podendo levar à exclusão, à fixação de papéis sociais negativos, à autorrejeição e à baixa autoestima dos grupos estigmatizados, o que compromete sua organização política (Silva, 2008, p. 24).

Ao tratar da representação de grupos historicamente subalternizados, Silva (2008, p. 25) nos adverte sobre os riscos e impactos dessa construção simbólica, destacando a forma como esses grupos são frequentemente retratados a partir de estereótipos que reforçam desigualdades e marginalizações. Silva (2008) destaca que:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (Silva, 2008, p. 25).

Silva (2008, p. 26) aponta que muitos/as professores/as demonstram expectativas reduzidas em relação ao desempenho de estudantes negros/as e oriundos/as das classes populares, o que pode estar relacionado à internalização de estereótipos historicamente construídos que associam a população negra à falta de inteligência. Essa representação, reforçada pelos meios de comunicação e materiais pedagógicos, não apenas contribui para a exclusão desses/as estudantes, mas também alimenta preconceitos entre estudantes não negros/as e sentimentos de incapacidade entre crianças negras, afetando seu interesse pelos estudos e aumentando os índices de repetência e evasão escolar.

A autora destaca que os estereótipos, ao representarem de forma distorcida e limitada a realidade, tendem a provocar nos indivíduos estigmatizados sentimentos de autorrejeição, baixa autoestima e afastamento de seus semelhantes. Nesse processo, muitos passam a buscar os valores apresentados como universais, numa tentativa ilusória de se aproximar do grupo dominante e se libertar da condição de inferiorização (Silva, 2008, p. 30-31).

O livro didático tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, especialmente da educação, das ciências sociais e da linguística. No Brasil, as pesquisas sobre esse material ganharam força a partir da década de 1980, quando estudiosos/as passaram a problematizar seu papel na construção do conhecimento escolar, na formação ideológica de

estudantes e na reprodução de valores culturais dominantes.

Circe Bittencourt (1993) destaca a função do livro didático como veículo de transmissão de uma determinada visão de mundo, muitas vezes alinhada a ideologias hegemônicas e excludentes. Em sua pesquisa, a autora evidenciou como os livros de História contribuíam para uma narrativa nacional oficial, frequentemente marcada pela invisibilização de negros/as, povos indígenas, mulheres e classes populares. Em sua tese de doutorado intitulada *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, Bittencourt (1993) faz a seguinte observação a respeito dos livros didáticos:

Livros escolares circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos. Editoras divulgam novos títulos e reeditam os mais vendidos, dando ao livro didático proeminência na indústria cultural. A literatura escolar é o produto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais.

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos problemas educacionais.

Nossa experiência profissional como professor em escolas de primeiro e segundo grau e em cursos de formação inicial e contínua de professores nos permitiu perceber que, mesmo com ressalvas e em meio a práticas alternativas de trabalho com outros materiais didáticos, o livro escolar tem sido o instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano escolar.

Constatamos que os consumidores de livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar (Bittencourt, 1993, p. 1-2).

O silenciamento e o ocultamento da diversidade no Brasil têm contribuído para a exclusão de grupos como povos indígenas, negros e pessoas em situação de vulnerabilidade social, alimentando um sentimento de não pertencimento à sociedade. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva argumenta que a falsa ideia de uma convivência harmoniosa e igualitária, construída historicamente e difundida por autores como Gilberto Freyre e Cassiano Ricardo, tem dificultado o reconhecimento das diferenças étnico-raciais e restringido a participação desses grupos nos espaços públicos. Ainda que o Estado tenha tomado algumas medidas legais contra a discriminação, como na Constituição de 1934 e, mais efetivamente, na “Constituição Cidadã” de 1988, o desafio de enfrentar o racismo estrutural e valorizar a diversidade permanece (Silva, 2011, p. 26-27).

Segundo Nilma Lino Gomes (2012a, p. 99), vivemos um momento singular no campo do conhecimento, no qual a diversidade epistemológica ganha maior visibilidade, especialmente nas ciências humanas e sociais. Nesse cenário, a educação se apresenta como um espaço de articulação complexa entre teoria e prática, em que as transformações teóricas influenciam a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, os desafios do cotidiano escolar suscitam revisões conceituais e questionamentos sobre paradigmas consolidados.

De acordo com Sueli Carneiro (2011), a estrutura educacional brasileira, incluindo os livros didáticos, ainda opera de forma a marginalizar os saberes e as contribuições históricas de negros e indígenas. Essa prática contribui para a reprodução de uma hierarquia racial implícita no currículo escolar, reforçando desigualdades e silenciamentos históricos sistemáticos.

Diante da relevância do livro didático na construção de saberes escolares e na reprodução de representações sociais, torna-se fundamental analisar em que medida essas obras incorporam, de fato, as diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse contexto, a *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* (2020), de Cláudio Vicentino, Eduardo Campos e Eustáquio de Sene, será examinada com o intuito de verificar como as temáticas étnico-raciais são abordadas, especialmente no que se refere à presença ou ausência de estereótipos, omissões e apagamentos históricos.

2.1 Coleção Diálogos em Ciências Humanas

Este estudo tem como objetivo central analisar a relação entre a *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, considerando que o recorte temático proposto está diretamente vinculado a essa legislação e às diretrizes pedagógicas e normativas que regem a educação brasileira contemporânea. A promulgação dessas leis representa um marco nas políticas públicas educacionais, ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, contribuindo para a valorização da diversidade étnico-racial e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades históricas. Nesse contexto, a referida coleção constitui um recurso didático relevante para a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Os dispositivos legais representam não apenas uma resposta a uma dívida histórica com os povos historicamente marginalizados, mas também a tentativa de consolidar uma proposta pedagógica comprometida com a construção de uma educação antirracista, uma prática educacional que reconhece, valoriza e incorpora a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da formação sociocultural brasileira. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar a forma como os materiais didáticos, especialmente aqueles avaliados e distribuídos pelo PNLD¹², têm respondido a esse imperativo normativo, ético e pedagógico. Tal

¹² O Decreto 9.154 de 1/8/1985 criou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que, entre outras medidas, estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o país (Bittencourt, 2018, p. 252).

análise é essencial para verificar em que medida esses recursos didáticos contribuem para a efetivação de uma EREER orientada pelos princípios da equidade, da justiça social e do combate ao racismo estrutural. “A complexidade e o predomínio do uso do livro didático nas salas de aula têm despertado o interesse de muitos estudiosos, e esse material didático tem sido investigado sob diversos ângulos em diferentes países” (Bittencourt, 2018, p. 248).

A antiga Vila Paranoá surgiu como acampamento dos/as trabalhadores/as que construíram a Barragem do Lago Paranoá entre 1957 e 1959, no contexto da edificação de Brasília, inaugurada em 1960. Inicialmente ocupada por migrantes, majoritariamente nordestinos/as, a área passou a receber populações removidas de zonas centrais, em função da expansão urbana planejada do Distrito Federal, dando origem a ocupações periféricas marcadas pela precariedade e ausência de infraestrutura. Com predominância rural em seus primeiros anos, o Paranoá experimentou acelerado processo de urbanização nas décadas seguintes, impulsionado por fluxos migratórios contínuos e pela busca por moradia. Sua formalização como Região Administrativa ocorreu em 1989. Apesar de avanços institucionais e melhorias estruturais, persistem desafios como a desigualdade socioeconômica e o déficit de serviços públicos. Atualmente, o Paranoá configura-se como território de intensa mobilização comunitária e reivindicação por direitos sociais e inclusão no desenvolvimento urbano do Distrito Federal¹³.

O Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá (CEM 01 do Paranoá), localizado no Distrito Federal, é uma instituição pública de ensino médio regular vinculada à SEEDF. Inaugurado em dezembro de 1998, o CEM 01 está situado na Quadra 04, Conjunto “A”, Lote 05 – Área Especial, Paranoá-DF, CEP 71.570-401. Sua construção ocorreu durante o governo de Cristovam Buarque e Arlete Sampaio (PT), no âmbito de políticas públicas voltadas à expansão e à qualificação da rede pública de ensino médio na região.

A infraestrutura física da escola é composta por quatro blocos, que abrigam um total de 18 salas de aula, além de cinco banheiros destinados aos/às estudantes, sendo um deles adaptado para estudantes com deficiência, dois banheiros para funcionários/as terceirizados/as e quatro para o corpo docente. Todas as salas de aula são equipadas com projetor, aparelho de televisão e sistema de climatização por ar-condicionado, o que contribui para a promoção de um ambiente mais propício ao ensino-aprendizagem.

O Bloco 1 concentra a Sala de Leitura, a Sala da Psicologia Escolar, a Sala de Recursos

¹³ Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/w/historia-do-paranoa-ganha-protecao>. Acesso em: 20 mar. 2025.

e seis salas de aula. No Bloco 2, estão alocadas a Sala dos/as Professores/as, a Direção, a Sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e outras cinco salas de aula. O Bloco 3 abriga cinco salas de aula, uma sala de multimídia, a sala da Supervisão Pedagógica, a sala de Mecanografia e a Secretaria Escolar. Por fim, o Bloco 4 compreende o Almoxarifado, a sala da Coordenação Pedagógica, a sala da Supervisão Administrativa, a Cantina Escolar, uma sala de atendimento da equipe terceirizada de limpeza e manutenção, duas salas de aula, um Laboratório de Ciências, um Laboratório de Informática e a Sala Infozine, um espaço multiuso voltado para atividades pedagógicas e projetos interdisciplinares. A área externa da instituição contempla um estacionamento destinado aos servidores, um depósito, uma guarita de vigilância e duas quadras poliesportivas descobertas, compartilhadas com o Centro de Ensino Fundamental 04 do Paranoá.

O CEM 01 do Paranoá atende, majoritariamente, a população das regiões administrativas do Paranoá, Paranoá Parque e do Itapoã, no Distrito Federal, cujos territórios são marcados por desigualdades socioeconômicas e processos históricos de exclusão. Assim como ocorre em outras instituições de ensino localizadas em áreas periféricas e com vulnerabilidades socioeconômicas do país, a escola enfrenta desafios significativos, como a escassez de recursos materiais e humanos, a violência no entorno, a baixa participação familiar e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Cunha, 2012).

Essas dificuldades não são exclusivas da instituição ou da localidade, mas refletem os entraves estruturais da educação pública brasileira, fortemente atravessada por desigualdades históricas de classe, raça e território (Munanga, 2004). A pandemia de Covid-19 intensificou esse cenário, expondo e agravando vulnerabilidades educacionais já existentes. Durante e após o período de ensino remoto, observou-se o crescimento de sintomas relacionados ao sofrimento psíquico entre os/as estudantes, o aumento do desinteresse pela escola e, como consequência, o avanço dos índices de evasão e abandono escolar, sobretudo no turno noturno (Oliveira; Vieira, 2021; Unicef, 2022).

Atualmente, a instituição escolar conta com aproximadamente 1.500 estudantes matriculados/as. Observa-se que a maioria desses/as discentes tem identidade negra, o que reflete a composição étnico-racial predominante no ambiente escolar. Ressalta-se, ainda, a presença de três estudantes indígenas, dois pertencentes à etnia Kamayurá, do estado do Mato Grosso, e um da etnia Wapichana, oriundo de Roraima, o que evidencia a diversidade étnico-racial presente na comunidade escolar. Nesse cenário, torna-se indispensável a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da interculturalidade crítica e do antirracismo, com vistas à valorização e ao respeito às especificidades identitárias e culturais

dos/as estudantes (Gomes, 2005; Silva, 2010). Tais diretrizes estão em consonância com os dispositivos legais estabelecidos pela Lei 10.639/2003, pela Lei 11.645/2008 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que determinam a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, promovendo a equidade, o reconhecimento da diversidade e a justiça social no âmbito educacional.

Nazareno e Meneses (2023) analisam o Curso de Educação Intercultural da UFG, implementado desde 2007, como uma experiência formativa pautada na interculturalidade crítica, ao articular saberes indígenas e acadêmicos por meio do diálogo horizontal, da cocriação epistemológica e da tradução intercultural. A proposta se inscreve na perspectiva da descolonização do conhecimento e da valorização das cosmovisões dos povos originários, contrapondo-se à lógica colonial-capitalista que historicamente silenciou esses saberes. Nesse sentido, o curso contribui para a afirmação da resistência epistêmica e para o fortalecimento do protagonismo indígena na educação escolar.

A valorização da diversidade étnico-racial constitui-se como um dos pilares fundamentais do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁴ do CEM 01 do Paranoá, orientando a construção de uma educação antirracista e emancipadora, comprometida com a equidade e a justiça social. Desde 2018, essa instituição, situada no Distrito Federal, desenvolve o *Projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* como parte de uma proposta educativa que busca enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização dos saberes e das identidades historicamente marginalizadas. Tal iniciativa está em consonância com os princípios da EREER, que, conforme argumenta Gomes (2008), deve ser guiada por práticas pedagógicas que não apenas integrem os conteúdos referentes à história e cultura de povos africanos e indígenas, mas que os reconheçam como constitutivos da formação de uma identidade nacional plural, democrática e comprometida com a superação das desigualdades étnico-raciais.

Para Munanga (2009), essa legislação representa uma tentativa de reparar, ainda que parcialmente, o silenciamento histórico e curricular a que foram submetidos os conhecimentos e experiências de povos africanos e indígenas no contexto brasileiro. Nesse sentido, a proposta do CEM 01 do Paranoá busca não apenas cumprir a legislação vigente, mas, sobretudo, fomentar uma educação antirracista, crítica e voltada à formação cidadã.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaboradas sob a coordenação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005),

¹⁴ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cem_01_paranoa.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

ressaltam que a inserção dessas temáticas deve ocorrer de forma transversal, articulando conteúdos e metodologias em todos os componentes curriculares. O projeto, portanto, atende às exigências legais ao mesmo tempo que propõe uma reconfiguração pedagógica significativa no espaço escolar.

O objetivo geral do projeto é assegurar o ensino sistemático e interdisciplinar da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma consciência crítica entre os/as estudantes. Os objetivos específicos são: promover uma educação antirracista, fundamentada no respeito às diferenças étnico-raciais; valorizar os saberes e práticas culturais afro-brasileiras e indígenas como constitutivos da identidade nacional; combater o racismo, a discriminação e outras formas de intolerância por meio do conhecimento e da valorização da diversidade; educar para a convivência na diversidade, reconhecendo a pluralidade de identidades étnicas, históricas e culturais do país.

A proposta está alinhada às competências gerais da BNCC, que preconiza o desenvolvimento de uma formação integral e cidadã. O projeto estimula, entre outras competências, a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, a empatia, o respeito às diferenças, a cooperação e o compromisso com a transformação da realidade. Como argumenta Gomes (2012b), a EREER requer práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento positivo das identidades afrodescendentes e indígenas, criando espaços de escuta e protagonismo desses sujeitos. Assim, o projeto desenvolve competências que contribuem para a formação de estudantes críticos, conscientes e engajados socialmente.

O conteúdo programático contempla temáticas como: História da África pré-colonial e das civilizações africanas; a diáspora africana e a contribuição dos povos negros na formação do Brasil; a trajetória histórica e cultural dos povos indígenas e suas lutas por território, identidade e direitos; as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas (arte, religião, culinária, música, literatura); a crítica ao eurocentrismo e ao epistemicídio presente na história oficial. Conforme destaca Munanga (2004), a superação da história única exige a inserção de múltiplas narrativas e perspectivas, o que implica reconhecer que a história do Brasil é atravessada pelas contribuições dos povos africanos e indígenas, e não pode ser contada de forma monocultural.

A metodologia adotada é crítica, participativa e interdisciplinar. A proposta didática valoriza práticas como a exibição e análise de produções audiovisuais (filmes, documentários e reportagens), a leitura de obras literárias e textos teóricos, além da promoção de debates, seminários e rodas de conversa. Inspirada nas contribuições de Paulo Freire e nos princípios da educação para as relações étnico-raciais, essa abordagem visa à problematização da realidade,

ao reconhecimento dos sujeitos historicamente silenciados e à valorização de suas formas de resistência. Como enfatiza Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), é necessário que os espaços escolares se abram ao diálogo com outras epistemologias e formas de conhecimento, de modo a combater o racismo e produzir uma educação plural, comprometida com a justiça social.

A avaliação do projeto é contínua e formativa, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais envolvidos no processo de aprendizagem. São utilizados instrumentos como seminários, debates, cine-debates, produções escritas e autoavaliações. O objetivo é compreender o desenvolvimento da consciência crítica dos/as estudantes e sua capacidade de interagir de forma respeitosa e ética com a diversidade étnico-racial.

O *Projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* do CEM 01 do Paranoá representa uma prática pedagógica efetiva de enfrentamento aos racismos e de valorização da diversidade étnico-cultural brasileira. Ao dialogar com os pressupostos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a iniciativa contribui para a construção de um espaço escolar democrático, plural e antirracista. Como sintetiza Nilma Lino Gomes (2002), a escola tem papel fundamental na superação do racismo e na construção de novas narrativas identitárias. Projetos como esse demonstram que é possível transformar o currículo em um espaço de disputa por visibilidade, justiça e reconhecimento.

Conforme aponta Bittencourt (2018, p. 249), os livros didáticos de História no Brasil têm sido amplamente analisados por pesquisadores/as, sobretudo sob uma ótica ideológica. Entretanto, tais análises vêm se ampliando progressivamente, incorporando questões como a discrepância entre a produção acadêmica e o conteúdo escolar, bem como a presença de lacunas e estereótipos relacionados a grupos étnicos e sociais historicamente marginalizados.

Pesquisas voltadas à análise de livros didáticos têm apontado a persistência de representações estereotipadas e reducionistas de grupos étnico-raciais, com destaque para as populações indígenas e negras. Em relação aos povos indígenas, ainda predominam abordagens que os restringem ao período colonial, reforçando imagens homogêneas e descontextualizadas, enquanto suas trajetórias históricas e realidades contemporâneas seguem marginalizadas. Quanto à população negra, embora se identifiquem avanços decorrentes da mobilização dos movimentos sociais, os conteúdos permanecem fortemente concentrados na escravidão, com escassa atenção ao pós-abolição e à atuação política e cultural dos/as negros/as no século XX. Essas lacunas revelam a distância entre os princípios de uma educação antirracista e a forma como os materiais didáticos tratam a diversidade étnico-racial no contexto escolar (Bittencourt, 2018, p. 250).

Bittencourt (2018, p. 251) destaca que, além dos textos, as imagens presentes nos livros didáticos de História, como quadros, fotografias e charges, passaram a receber atenção crescente dos/as pesquisadores/as, não apenas por seu potencial ideológico, mas pelo papel que desempenham na formação do imaginário histórico dos/as estudantes. A autora observa que há um movimento de aprofundamento nas análises didáticas, com investigações que vão além da denúncia de vieses ideológicos, buscando compreender as relações entre conteúdo, metodologia de ensino, mercado editorial e políticas públicas educacionais. Assim, as pesquisas recentes têm contribuído para uma concepção mais complexa e crítica do livro didático enquanto ferramenta pedagógica e produto cultural.

A *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*, de autoria de Cláudio Vicentino¹⁵, Eduardo Campos¹⁶ e Eustáquio de Sene¹⁷, publicada pela Editora Ática a partir de 2020, foi aprovada no PNLD 2021, especificamente no Objeto 2, destinado ao Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O volume principal da coleção, *Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo*, tem o código 0152P21204 no sistema do PNLD (Brasil, 2019a).

Em 2021, o material de divulgação foi submetido à avaliação e seleção pela SEEDF. Desde o ano de 2022 até o presente momento, os livros didáticos pertencentes à referida coleção vêm sendo utilizados por docentes e discentes do CEM 01 do Paranoá, no Distrito Federal. Nesse contexto, a professora Sônia Maria de Magalhães (2012) adverte que:

O livro didático, como qualquer outra obra, não pode ser visto com neutralidade, independente da posição de quem o escreve, não construindo, portanto, um oráculo portador de uma verdade absoluta, apesar de toda a credibilidade que tem recebido ao longo dos anos. Deve-se, contudo, destacar a sua importância no cotidiano escolar, considerando as precárias condições da maioria das escolas brasileiras, e sua falta de recursos didático-pedagógicos. Nestas condições, constitui, na maioria das vezes, o único recurso do professor em sala de aula e muitas vezes definidor do próprio currículo escolar (Magalhães, 2012, p. 209).

No âmbito das políticas públicas voltadas à qualificação do ensino médio, a *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*, aprovada no PNLD 2021, constitui uma proposta pedagógica alinhada às diretrizes da BNCC e ao Novo Ensino Médio. A obra busca promover uma

¹⁵ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de História no Ensino Médio e cursos pré-vestibulares. Autor de obras didáticas e paradidáticas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹⁶ Bacharel e licenciado em Geografia pela USP. Mestre em Educação pela mesma universidade. Coordenador educacional e pedagógico do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio. Professor na Educação Básica e no Ensino Superior.

¹⁷ Bacharel e licenciado em Geografia pela USP. Mestre e doutor em Geografia Humana pela mesma universidade. Professor de Geografia do Ensino Médio na rede pública e em escolas particulares. Professor de Metodologia do Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da USP por cinco anos.

abordagem interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrando conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia a partir de situações-problema que incentivam a análise crítica da realidade social.

A coleção valoriza o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o exercício da cidadania e a compreensão histórica e geográfica dos fenômenos sociais. Ao mobilizar diferentes saberes e metodologias, os autores propõem um diálogo entre os conteúdos escolares e as vivências dos/as estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea. A obra atende, assim, aos critérios estabelecidos pelo PNL D 2021, especialmente no que se refere à promoção de competências e habilidades exigidas pela BNCC, à valorização da diversidade e à articulação entre teoria e prática (Vicentino; Campos; Sene, 2020).

A análise desenvolvida nesta pesquisa tem início a partir da observação das capas dos volumes que compõem a *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*, compreendendo-as como elementos significativos na mediação dos conteúdos e na construção de representações simbólicas. Nossa análise considera que tais imagens não são neutras, mas carregam intencionalidades que contribuem para a formação de sentidos sobre os temas abordados, influenciando as leituras que estudantes e professores/as constroem sobre a diversidade social, étnico-racial e histórica.

Figura 1 - Capas dos livros da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

Ao analisarmos as capas dos seis volumes da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas*, observa-se a presença de representações visuais de jovens negros/as e brancos/as, mas a ausência de figuras que expressem ou remetam à identidade indígena. Além disso, nota-se que os indivíduos retratados aparecem sozinhos. Essa lacuna iconográfica evidencia uma limitação no compromisso com a representatividade étnico-racial ampla e diversa, tal como preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que visam à construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural do povo brasileiro.

A ausência de representações indígenas em materiais didáticos, especialmente em elementos de grande visibilidade como as capas dos livros, contribui para a invisibilização desses povos no imaginário escolar e social. Como argumenta Gomes (2002), a representação simbólica é uma dimensão fundamental da construção identitária, pois os sujeitos constroem sua autoimagem a partir das referências que lhes são social e culturalmente acessíveis. Quando essas referências são inexistentes ou estigmatizadas, produzem-se efeitos negativos sobre a autoestima, o pertencimento e o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas.

Além disso, de acordo com Hall (2006), a representação não é meramente reflexo da realidade, mas um processo ativo de construção de significados. Nesse sentido, a forma como os sujeitos sociais são (ou não são) representados nos materiais escolares interfere diretamente na maneira como são percebidos por si mesmos e pelos outros. Portanto, a exclusão da identidade indígena no campo simbólico das imagens reforça um processo histórico de silenciamento e negação de sua centralidade na formação do Brasil.

Tal ausência aponta para a necessidade de uma revisão crítica dos critérios adotados na produção e avaliação dos materiais didáticos, sobretudo no que se refere à promoção de uma educação antirracista, plural e inclusiva. Como destacam Candau e Russo (2010), a interculturalidade crítica e a EREER devem perpassar não apenas os conteúdos, mas também as formas de representação, garantindo a visibilidade de todos os grupos sociais que compõem a realidade brasileira.

De acordo com Bittencourt (2018, p. 254), a análise dos livros didáticos de História não deve se restringir à identificação dos valores e ideologias que permeiam seu conteúdo, mas deve também considerar três dimensões fundamentais: a forma do material, o conteúdo histórico escolar propriamente dito e os aspectos pedagógicos que o estruturam. Esses elementos, quando articulados, permitem uma compreensão mais abrangente da função formativa dos livros didáticos na construção do saber histórico no contexto escolar.

Bittencourt (2018, p. 255-256) argumenta que o livro didático, além de ser um

instrumento pedagógico, deve ser compreendido como um produto da indústria cultural, cuja materialidade expressa tanto interesses comerciais quanto orientações estatais. A autora destaca que sua elaboração segue lógicas mercadológicas, com estratégias voltadas à sedução dos/as professores/as, principais decisores/as de sua adoção, e atende aos critérios das políticas públicas educacionais, uma vez que o Estado é seu principal comprador. Nesse sentido, elementos formais como capa, qualidade gráfica, disposição das ilustrações, uso de recursos tipográficos e presença de materiais complementares não são neutros: compõem um projeto editorial que influencia diretamente a leitura, a recepção e a mediação do conteúdo escolar. A análise desses aspectos formais permite compreender os múltiplos agentes envolvidos na produção do livro e suas implicações na prática pedagógica.

Conforme Bittencourt (2018, p. 256-257), o livro didático ocupa um lugar central na concretização do conteúdo histórico escolar, pois sistematiza e explicita conhecimentos oriundos tanto das propostas curriculares quanto da produção historiográfica. Essa função, no entanto, não é neutra nem isenta de desafios, já que os/as autores/as e editoras devem articular coerentemente essas fontes de saber, muitas vezes recorrendo a um discurso simplificado e pouco contestável, o que o torna um instrumento de transmissão de verdades históricas consolidadas. A autora observa que, embora os livros didáticos apresentem introduções que indicam filiações historiográficas, suas práticas textuais revelam tendências ecléticas e uma linguagem impositiva, com poucas possibilidades de diálogo crítico. Essa característica compromete a autonomia interpretativa do/a professor/a e do/a estudante, favorecendo a repetição acrítica de conteúdos. Além disso, aspectos formais e estilísticos, como vocabulário, extensão de frases, estrutura dos textos e número de páginas, revelam a complexidade da produção didática, exigindo equilíbrio entre acessibilidade e precisão conceitual.

Bittencourt (2018, p. 257-258) ressalta que, ao analisar o livro didático, é fundamental considerar não apenas os conteúdos e suas filiações historiográficas, mas também a articulação entre a informação apresentada e os métodos de aprendizagem propostos. O livro não se limita à função de transmitir conteúdos disciplinares; ele também expressa uma concepção pedagógica subjacente, evidenciada nas atividades que acompanham os capítulos. Essas atividades indicam como o conhecimento deve ser apreendido pelos/as estudantes, revelando se o enfoque favorece uma aprendizagem crítica e reflexiva ou se permanece centrado na memorização de dados. A autora também chama a atenção para os efeitos da fragmentação na produção editorial, em que os/as autores/as dos textos e das atividades pedagógicas, muitas vezes distintos/as, acabam gerando descompassos entre conteúdo e proposta metodológica. Essa desconexão pode comprometer a coerência do material, especialmente quando textos historicamente

fundamentados são seguidos por exercícios mecânicos e descontextualizados, que pouco contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as estudantes.

A análise da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* fundamenta-se nas diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que inserem no currículo da Educação Básica o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, constituindo importantes marcos legais no enfrentamento do racismo e na promoção da diversidade étnico-racial. Conforme aponta Gomes (2012b), a efetivação dessas leis demanda práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e inclusiva. Com base nessa perspectiva, examinam-se os volumes da coleção quanto à presença de conteúdos, abordagens didáticas e representações que contribuam para a valorização dos saberes historicamente marginalizados, promovendo uma formação cidadã crítica e comprometida com a equidade racial no contexto escolar.

A *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* apresenta-se estruturada em seis volumes, cada qual orientado por um eixo temático que se configura como fundamental para a promoção do pensamento crítico e para o fortalecimento da consciência cidadã. A proposta pedagógica da coleção adota uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, em consonância com as diretrizes da Educação Básica. Cada volume é composto por 160 páginas e está organizado em duas unidades, subdivididas em dois capítulos cada, totalizando quatro capítulos por volume. Os conteúdos abordam temas contemporâneos e socialmente relevantes, visando à formação integral dos/as estudantes do Ensino Médio.

A coleção conta, ainda, com o *Caderno BNCC*, que apresenta as competências e habilidades previstas na BNCC. Esse material inclui as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas e habilidades referentes às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, todas voltadas para o Ensino Médio. Além disso, cada volume contempla um sumário detalhado e referências bibliográficas comentadas, contribuindo para a ampliação do repertório teórico-metodológico dos/as docentes e discentes.

Os seis volumes que compõem a *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* não apresentam uma sequência rígida nem hierarquização baseada em níveis crescentes de complexidade conceitual, o que permite sua utilização de forma flexível, conforme as especificidades pedagógicas de cada instituição de ensino. No caso do CEM 01 do Paranoá, cuja organização curricular é estruturada por semestralidade, foi adotada a seguinte ordem para o trabalho com a coleção: no primeiro ano do ensino médio, foram utilizados os volumes *Compreender o Mundo* e *Mundo em Movimento*; no segundo ano, *Consciência Ambiental* e *Importância do Trabalho*; e, no terceiro ano, *Convívio Democrático* e *Construção da*

Cidadania.

De acordo com as diretrizes legais e normativas em vigor, não há impedimento para que os conteúdos estabelecidos pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sejam distribuídos de maneira não linear ao longo das séries do ensino médio. No entanto, essa flexibilidade requer planejamento pedagógico criterioso, de modo a não comprometer os princípios orientadores do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à articulação entre as áreas do conhecimento e à promoção da interdisciplinaridade como fundamento da formação integral dos/as estudantes (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 164).

O volume 1, intitulado *Compreender o Mundo*, enfatiza a importância de apresentar aos/as estudantes os fenômenos sociais, culturais e naturais a partir da mobilização de conceitos fundamentais, tais como cultura, identidade, etnia, racismo, modernidade e redes, entre outros. Além disso, propõe atividades didáticas que possibilitam a leitura crítica da realidade, ao promover o diálogo entre diferentes saberes e a valorização do conhecimento historicamente construído sobre o mundo físico, social e cultural (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Figura 2 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

No volume 1 da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo* (2020, p. 26), os autores introduzem o tema das religiões a partir de uma perspectiva intercultural, apresentando uma fotografia do povo Enawenê-Nawê, que habita uma única aldeia localizada no vale do rio Juruena, no noroeste do estado de Mato Grosso. A imagem é acompanhada da descrição do ritual *yãkwa*, celebrado anualmente durante o período da seca.

Essa prática cerimonial é dedicada a entidades espirituais subterrâneas — *iakayreti* — e celestes — *enore nawe* —, às quais são oferecidos alimentos como peixe e mandioca, por meio de cantos e danças, com o intuito de preservar a ordem cósmica e a harmonia social da comunidade.

Ao inserir essa prática cultural no material didático voltado ao ensino médio, os autores promovem uma abordagem que rompe com a visão eurocêntrica e homogênea da religiosidade, proporcionando o reconhecimento das cosmologias indígenas como formas legítimas de conhecimento. Tal abordagem dialoga com a perspectiva de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), para quem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural no currículo escolar constitui um passo fundamental para a construção de uma educação plural, antirracista e comprometida com a justiça social. Observe o texto e a fotografia abaixo:

Figura 3 - Povo indígena Enawenê-Nawê (MT), em 2018

Em termos sociológicos, as religiões são instituições fundamentais na história das sociedades. Elas inspiraram e direcionaram a conduta de pessoas e grupos sociais, tanto na esfera privada quanto na vida pública.

Nas religiões prevalecem dois mundos: um terreno e imperfeito; e outro sobrenatural e eterno. A crença religiosa está ligada aos limites da vida real, à nossa fragilidade, à inevitabilidade da morte e à incompletude da experiência humana.

O povo enawenê-nawê vive em uma única aldeia no vale do rio Juruena, noroeste de Mato Grosso. Todo ano, durante o período da seca, eles fazem o ritual *yãkwa*, destinado aos seres subterrâneos — *iakayreti* — e celestes — *enore nawe*, quando cantam, dançam e lhes oferecem comida, sobretudo peixe e mandioca, para manter a ordem cósmica e social. Foto de 2018.



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 1, p. 26).

Nesse sentido, a valorização das práticas espirituais dos povos originários, como o ritual *yãkwa*, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação cidadã dos/as estudantes, ao reconhecer que os saberes indígenas compõem um patrimônio civilizatório historicamente invisibilizado pela colonialidade do saber.

No capítulo 2, intitulado *Etnia e Identidade*, da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo*, são discutidos, de forma conceitual e crítica, temas centrais como etnia, etnocentrismo, xenofobia e racismo, com foco na construção simbólica das identidades e das alteridades. A unidade propõe uma problematização das dinâmicas históricas de exclusão de povos originários e outros grupos étnico-raciais no Brasil. Destaca-se a análise

dos impactos das *fake news* (notícias falsas) sobre as comunidades indígenas, evidenciando como essas narrativas distorcidas contribuem para a reprodução de estereótipos, a negação de direitos territoriais e a deslegitimação das formas de resistência desses povos.

Na página 45, observa-se a presença dos comunicadores indígenas Ray Baniwa e Janete Ales durante atividade formativa promovida pela Rede de Comunicadores Indígenas do Rio Negro, realizada no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), no ano de 2018. A oficina em questão teve como objetivo central discutir os impactos das *fake news* nas comunidades indígenas e fomentar estratégias de resistência e produção de narrativas próprias, por meio da comunicação comunitária e do fortalecimento da voz indígena nos meios digitais.

Figura 4 - Comunicadores indígenas Ray Baniwa e Janete Ales (AM), em 2018



Os comunicadores Ray Baniwa e Janete Ales durante a formação da Rede de Comunicadores Indígenas do Rio Negro, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 2018. Essa oficina debateu os impactos das *fake news* nas comunidades indígenas.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 1, p. 45).

Essa abordagem articula-se aos princípios de uma educação antirracista e intercultural ao evidenciar a necessidade de romper com o silenciamento histórico dos povos indígenas nos currículos escolares e de fomentar práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de saberes e culturas. Ao questionar as formas contemporâneas de violência simbólica, como a desinformação, contribui para a formação crítica dos/as estudantes e para o reconhecimento da diversidade étnico-racial como componente fundamental da constituição da sociedade brasileira, em sintonia com uma perspectiva intercultural crítica e decolonial.

De acordo com Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 50), embora o racismo e a xenofobia apresentem proximidades, o primeiro está fundamentado em construções socioculturais baseadas na ideia, hoje cientificamente refutada, de que existiriam raças humanas distintas. Com os avanços da biologia, especialmente após o sequenciamento do genoma humano, tornou-se evidente que os traços físicos, como a cor da pele, não constituem critérios válidos para diferenciar biologicamente os seres humanos. A noção de raça, portanto, carece de fundamento científico e deve ser compreendida como uma construção social historicamente utilizada para hierarquizar grupos humanos com base em critérios étnico-culturais, religiosos e linguísticos. Apesar da ausência de base biológica, o racismo permanece como um fenômeno estrutural e sociológico, com expressões normatizadas na legislação brasileira, como os crimes de racismo e injúria racial. No contexto contemporâneo, o recrudescimento de práticas xenofóbicas e racistas em diversas partes do mundo está associado ao aumento dos fluxos migratórios e à presença de populações refugiadas, o que evidencia a urgência de promover uma cultura de respeito, inclusão e valorização das diferenças como fundamento para a construção de sociedades democráticas, plurais e justas.

Na página 50 da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo*, é apresentada uma fotografia de uma manifestação realizada em São Paulo, no ano de 2020, contra a violência policial dirigida, majoritariamente, à população negra e pobre das periferias urbanas. Tal imagem materializa um dos efeitos mais brutais do racismo estrutural: a seletividade do aparato repressivo do Estado, que incide com maior intensidade sobre corpos negros e marginalizados. Essa realidade pode ser compreendida à luz do conceito de necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe (2018), segundo o qual o poder soberano se expressa pela capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer. No contexto brasileiro, essa lógica se manifesta por meio das políticas de segurança pública que naturalizam o extermínio de jovens negros nas periferias, evidenciando uma gestão da morte baseada em critérios raciais e socioeconômicos. Dessa forma, a imagem proposta pelo material didático contribui não apenas para a problematização das desigualdades raciais, mas também para a formação de uma consciência crítica sobre os mecanismos contemporâneos de exclusão e violência institucional. Observe a fotografia abaixo:

Figura 5 - Manifestação em São Paulo (SP), em 2020



Manifestação em São Paulo, SP, em 2020, contra a violência policial que atinge principalmente a população negra e pobre das grandes cidades.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 1, p. 50).

Essa violência de Estado, entretanto, não se restringe ao uso da força física, mas está alicerçada em estruturas históricas e políticas de exclusão, como argumenta Sueli Carneiro (2023). Para a autora, o racismo estrutural opera como princípio organizador da sociedade brasileira, produzindo desigualdades sistemáticas no acesso à educação, à saúde, à moradia e à justiça. Carneiro também denuncia o epistemicídio, ou seja, a sistemática desvalorização e apagamento dos saberes e produções intelectuais da população negra, que reforça a condição de subalternidade racial. Ambas as autorias convergem ao denunciar que a violência racial no Brasil não é acidental, mas expressão de um projeto histórico de dominação que, para se sustentar, precisa controlar e eliminar determinados corpos, territórios e saberes. Assim, compreender a violência policial não como uma anomalia, mas como um dispositivo de controle racial, é fundamental para a construção de uma educação antirracista comprometida com a justiça social e a promoção dos direitos humanos.

A proposta pedagógica apresentada por Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 3) no volume 2, *Mundo em Movimento*, está alinhada com os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, como defendida por Paulo Freire (1996), ao valorizar a inserção ativa dos/as estudantes no processo de construção do conhecimento. Ao abordar os processos históricos e geográficos de transformação da sociedade por meio de múltiplas linguagens, como textos científicos, mapas, gráficos e reportagens, a obra promove o desenvolvimento de competências analíticas e argumentativas fundamentais à formação de sujeitos autônomos e participativos. A ênfase na contextualização dos conteúdos e no protagonismo discente, por meio de atividades que incentivam a observação, a problematização e a intervenção na realidade, expressa o compromisso com uma pedagogia que reconhece os/as estudantes como sujeitos históricos e

capazes de transformar o mundo em que vivem. Nesse sentido, a abordagem adotada contribui não apenas para o letramento científico e geográfico, mas também para a construção de uma consciência ética e cidadã comprometida com a justiça social e a solidariedade entre os povos.

Figura 6 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Mundo em Movimento*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

No capítulo introdutório da unidade que trata das dinâmicas populacionais e da ocupação dos territórios nas Américas, Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 28) abordam, ainda que de forma breve, a presença dos povos indígenas Botocudos no contexto da diversidade cultural do continente americano. Ao mencionarem esses povos no subtítulo que trata da chegada dos europeus e das culturas originárias, os autores reconhecem a existência de múltiplos grupos nativos com modos de vida próprios e histórias singulares anteriores à colonização. Essa referência, ainda que sucinta, contribui para evidenciar a complexidade das sociedades indígenas e reforça a importância de superar narrativas homogêneas e eurocentradas na abordagem dos processos históricos. Nesse sentido, a inclusão das populações originárias na narrativa histórica é um passo fundamental para romper com o apagamento sistemático de suas contribuições, cosmologias e resistências. No entanto, é imprescindível avançar para além da representação mediada por olhares externos e assegurar que os próprios povos indígenas tenham o protagonismo na escrita e na transmissão de suas histórias, a partir de suas epistemologias, memórias coletivas e práticas culturais. Observe o texto e a fotografia apresentada pelos autores sobre os povos indígenas Botocudos:

Figura 7 - Indígenas botocudos (ES), em 1909

Ancestrais de índios viajaram 7000 km pelo mar, e ninguém sabe como

Eram os botocudos polinésios? Geneticamente falando, pelo menos dois indivíduos desses índios praticamente exterminados no século XIX eram, sim, parentes de habitantes de ilhas do Pacífico a mais de 7000 km de distância. Mas ninguém sabe como nem por quê.

[...]

Crânios

A origem do povo botocudo é tão intrigante quanto sua aparência, marcada pelos lábios e orelhas alargados com discos de madeira.

Uma eficaz “guerra justa” foi movida contra suas aldeias em Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, no século XIX, por ordem de dom João VI. Aldeias da etnia também conhecida como “aimorés”, que resistia ferozmente à assimilação, desapareceram sem deixar muitos registros.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 2, p. 28).



Indígenas botocudos em Cachoeiro de Santa Leopoldina, atual Santa Leopoldina (ES). Foto de 1909.

O texto e a fotografia apresentados pelos autores (2020, p. 28) sobre os povos indígenas botocudos constituem um recurso didático que busca promover a reflexão crítica acerca da representação e da memória desses povos na história do Brasil. A imagem, acompanhada de uma contextualização textual, permite problematizar os estigmas e estereótipos historicamente associados aos botocudos, frequentemente retratados a partir de uma perspectiva eurocêntrica e desumanizadora. Nesse sentido, o material convida à superação de visões coloniais e à valorização da diversidade sociocultural indígena, contribuindo para a construção de uma narrativa mais plural e comprometida com os direitos e a dignidade dos povos originários.

Como argumenta Ailton Krenak¹⁸ (2020), os povos indígenas foram historicamente relegados à condição de “coadjuvantes da história” ou associados a um passado a ser superado, quando, na realidade, suas existências seguem vivas, resistindo aos impactos da colonização e oferecendo visões de mundo que desafiam o modelo civilizatório hegemônico. Krenak propõe a ideia de um “futuro ancestral”, no qual o tempo não é linear nem acumulativo, mas cíclico e relacional, ancorado em vínculos profundos com a terra, com os saberes comunitários e com os modos de vida que respeitam os limites ecológicos do planeta. Essa perspectiva desestabiliza a

¹⁸ Ailton Krenak, intelectual, ativista e referência no movimento indígena brasileiro, nasceu em 1953 no Vale do Rio Doce (MG), território ancestral de seu povo, profundamente afetado por atividades mineradoras. Desde a década de 1970, tem desempenhado papel fundamental na articulação de pautas indígenas, sendo cofundador da União das Nações Indígenas (UNI) e da Aliança dos Povos da Floresta, movimentos voltados à defesa dos direitos territoriais e ambientais. Sua atuação foi decisiva para a inclusão do “Capítulo dos Índios” na Constituição Federal de 1988, marco jurídico no reconhecimento dos direitos dos povos originários. Além da militância política, Krenak desenvolve relevante trabalho como educador e comunicador, promovendo reflexões críticas sobre a crise ambiental e os limites da racionalidade ocidental. Por sua contribuição intelectual e política, recebeu diversos reconhecimentos, como o título de doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o de Comendador da Ordem do Mérito Cultural. Ele é membro da Academia Brasileira de Letras desde 2023.

lógica do progresso ocidental, marcada pela exploração e pela aceleração, e convoca a humanidade a repensar suas relações com o mundo natural e com os diferentes modos de existência. Nesse contexto, a valorização dos povos indígenas na educação não deve ocorrer apenas como um reconhecimento histórico, mas como uma aposta no pluralismo epistemológico necessário à construção de futuros mais justos, sustentáveis e inclusivos. Em sua obra, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), Krenak observa que:

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (Krenak, 2020, p. 31).

Ao destacar a expansão da subjetividade como uma estratégia de resistência, Krenak contesta a ideia de igualdade abstrata que invisibiliza a diferença, reafirmando a importância da diversidade como elemento constitutivo da experiência humana e do próprio tecido social brasileiro. Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 30) destacam que, na contemporaneidade, a região amazônica tem sido palco da atuação de diversas organizações missionárias, tanto nacionais quanto internacionais, voltadas à evangelização e à integração dos povos indígenas aos valores e modos de vida ocidentais. Essas práticas, muitas vezes revestidas de discursos filantrópicos e de modernização, incorporam estratégias altamente sofisticadas, como a oferta de cursos de pilotagem e a construção de réplicas de aldeias Yanomami nos Estados Unidos, utilizadas como espaços de treinamento para missionários em formação. Tais iniciativas, além de promoverem uma aproximação artificial e simulada com as culturas indígenas, refletem uma lógica de intervenção que desconsidera as especificidades socioculturais desses povos, operando, em muitos casos, como forma de neocolonialismo simbólico. A imagem de um avião da organização Asas de Socorro, registrada em 2000, ilustra a dimensão logística dessa atuação, evidenciando o entrelaçamento de tecnologia, religião e práticas de aculturação nas dinâmicas contemporâneas de contato entre agentes externos e comunidades indígenas na Amazônia. Observe a fotografia abaixo:

Figura 8 - Avião da Asas de Socorro (AM)

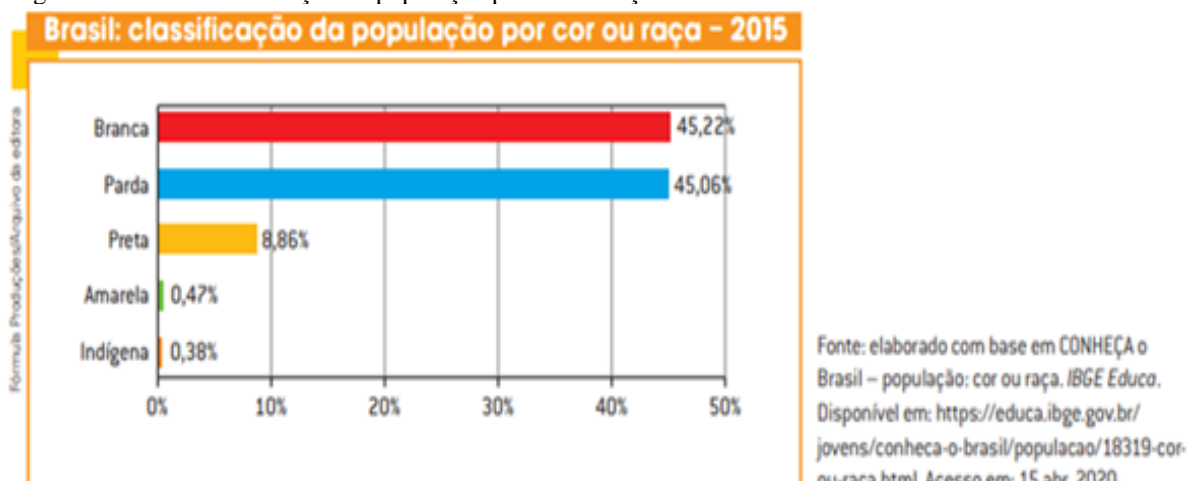


Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 2, p. 30).

A crítica de Krenak à noção universalista de igualdade ressalta a importância da diversidade como elemento essencial da vida social. Nessa perspectiva, Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 30) evidenciam a atuação de missões religiosas na Amazônia que, sob discursos de modernização, promovem práticas de aculturação. A criação de espaços simulados e o uso de tecnologias demonstram uma lógica de intervenção neocolonial que ignora as especificidades culturais dos povos indígenas.

Vicentino, Campos e Sene (2020) discutem a complexidade do conceito de população, diferenciando-o de termos como povo, etnia e nação. No contexto brasileiro, essa distinção adquire contornos jurídicos e políticos específicos: enquanto o termo “população” designa o conjunto de habitantes do território nacional, incluindo estrangeiros residentes e não naturalizados, o conceito de “povo” refere-se àqueles que possuem vínculo jurídico-formal com o Estado, sendo cidadãos natos ou naturalizados, com direitos e deveres políticos assegurados. A população, sob uma perspectiva geográfica e quantitativa, pode ser analisada a partir de múltiplos indicadores, como gênero, etnia, faixa etária, religião e outros aspectos socioeconômicos. Esses dados são fundamentais para compreender as desigualdades sociais e as dinâmicas demográficas do país, como exemplificado na classificação da população brasileira por cor ou raça, apresentada por meio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015 (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 47). Observe o infográfico abaixo:

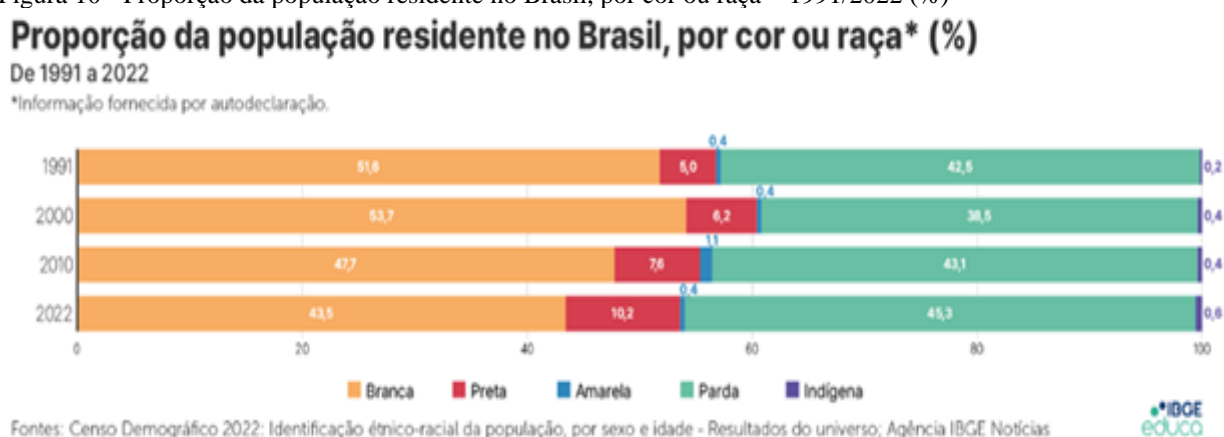
Figura 9 - Brasil: classificação da população por cor ou raça – 2015



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 2, p. 47).

Os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, revelam transformações significativas na autodeclaração racial da população brasileira. Pela primeira vez desde 1991, quando a variável “cor ou raça” foi incorporada ao questionário censitário, a população autodeclarada parda passou a constituir a maioria no país, representando 45,3% do total de habitantes — cerca de 92,1 milhões de pessoas em um universo estimado de 203 milhões. A população branca, por sua vez, corresponde a 43,5% (88,2 milhões), enquanto a preta representa 10,2% (20,6 milhões). Indígenas somam 0,8% (1,7 milhão) e amarelos, 0,4% (850,1 mil).¹⁹

Figura 10 - Proporção da população residente no Brasil, por cor ou raça – 1991/2022 (%)



Fonte: Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 30 maio 2025.

Esse cenário evidencia um crescimento expressivo das identidades raciais

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>. Acesso em: 30 maio 2025.

historicamente marginalizadas: entre 2010 e 2022, o número de pessoas que se identificam como pretas cresceu 42,3%, enquanto o de pardos aumentou 11,9%. A população indígena apresentou variação ainda mais significativa, com aumento de 89% em relação ao censo anterior. Por outro lado, observou-se uma queda nas autodeclarações de brancos (de 47,7% para 43,5%) e amarelos (de 1,1% para 0,4%), esta última influenciada por uma mudança metodológica que condicionou a confirmação da identidade amarela à origem oriental.

Essas mudanças no padrão de autodeclaração racial podem ser compreendidas à luz das reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), que destaca a autodeclaração como um ato político e pedagógico de afirmação identitária. Para a autora, o reconhecimento e a valorização das identidades negras e indígenas no Brasil resultam de processos históricos de resistência e de conquistas de movimentos sociais que tensionaram o discurso homogêneo da nação brasileira. A ampliação da autodeclaração como parda, preta ou indígena, nesse sentido, pode ser lida como expressão de um processo de ressignificação das identidades racializadas e da emergência de sujeitos conscientes de sua pertença étnico-racial.

Processos de etnogênese na formação de identidades de comunidades afrodescendentes intensificam-se a partir das mobilizações sociais das décadas de 1970 e 1980, período em que as pautas do movimento negro, quilombola e indígena passam a ocupar um lugar de maior visibilidade e centralidade na agenda dos movimentos sociais. Essas reivindicações, fundamentadas na afirmação identitária e na luta pelos territórios ancestrais, articulam-se a processos contemporâneos de etnogênese, nos quais grupos historicamente subalternizados reconstróem suas pertenças étnicas e políticas em diálogo com o Estado e com a sociedade. Essa dinâmica foi determinante para a reformulação do marco jurídico nacional, refletida na Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a formação pluriétnica e plurilíngua da sociedade brasileira, representando um avanço na legitimação dos direitos coletivos e no enfrentamento das continuidades coloniais (Araújo; Nazareno, 2013, p. 595).

Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 48) destacam que o conceito de “nação” é fundamental para os estudos populacionais, podendo assumir diferentes significados conforme o campo do conhecimento em que é empregado. Em uma abordagem antropológica, “nação” e “povo” são frequentemente utilizados como sinônimos de “etnia”, referindo-se a grupos humanos que compartilham traços culturais, linguísticos, religiosos e sociais comuns, os quais conferem identidade coletiva e diferenciada. No contexto brasileiro, é recorrente a utilização da expressão “povos indígenas” para designar essa diversidade étnica, como se observa nas ações e documentos oficiais da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, a população indígena no

Brasil era composta por aproximadamente 818 mil pessoas, distribuídas entre 305 povos distintos, que falavam 274 línguas diferentes. Tais dados evidenciam a complexidade cultural e linguística desses grupos, cuja identificação se baseia em elementos como práticas religiosas, tradições, formas de organização social, expressões arquitetônicas, entre outros aspectos culturais (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 48).

Dessa forma, constata-se que um território nacional pode abrigar múltiplas etnias ou nações, o que caracteriza países como Rússia, Índia, China e o próprio Brasil como Estados pluriétnicos ou multinacionais. No entanto, é necessário distinguir o uso dos conceitos conforme o contexto: do ponto de vista jurídico-político, o termo “povo” refere-se ao conjunto de cidadãos e cidadãs de um Estado, incluindo, portanto, os povos indígenas como parte integrante do povo brasileiro. Já “nação”, quando utilizada nesse mesmo campo, equivale à ideia de Estado nacional (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 48). Observe a fotografia abaixo de indígenas do Parque Indígena do Xingu (MT), em 2019:

Figura 11 - Indígenas do Parque Indígena do Xingu (MT), em 2019



Os habitantes do Parque Indígena do Xingu (MT) pertencem a diferentes etnias e são culturalmente distintos da maioria da população brasileira. Na foto, de 2019, ritual Kuarup na aldeia do povo waurá. O Kuarup marca o final do luto pela morte de entes queridos. Observe as vestimentas e os rituais característicos desse grupo étnico.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 2, p. 48).

A imagem retrata indígenas do Parque Indígena do Xingu, localizado no estado do Mato Grosso, pertencentes a diferentes etnias originárias que preservam formas próprias de organização social, valores culturais e práticas rituais distintas daquelas predominantes na sociedade brasileira hegemônica. A fotografia, registrada em 2019, documenta a realização do ritual *Kuarup* na aldeia do povo Waurá, uma cerimônia tradicional que simboliza o

encerramento do período de luto pela morte de membros da comunidade. As vestimentas, os adornos corporais e os gestos rituais observados expressam elementos identitários que reafirmam a continuidade das tradições culturais desse grupo étnico, evidenciando a riqueza e a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil.

Conclui-se, portanto, que os termos “povo”, “etnia” e “nação” possuem significados distintos que variam conforme a área do saber — como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política ou Direito —, sendo essencial considerar o contexto conceitual em que são mobilizados para evitar imprecisões analíticas (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 48).

No terceiro volume da coleção, intitulado *Consciência Ambiental*, os autores desenvolvem uma abordagem crítica sobre a relação entre sociedade e natureza, evidenciando os desafios socioambientais contemporâneos a partir de uma perspectiva ética e política. Tal abordagem vai ao encontro da concepção de educação ambiental como processo formativo emancipatório, que deve estar presente de forma transversal no currículo escolar, conforme argumenta Loureiro (2004). O volume destaca a centralidade da questão ambiental como uma das maiores urgências do século XXI, exigindo respostas coletivas que envolvam o engajamento cidadão, a atuação governamental e a reflexão ética (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Figura 12 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Consciência Ambiental*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

A obra enfatiza o papel da juventude nesse contexto, propondo uma escuta ativa de suas

expectativas em relação à sociedade, bem como dos anseios sociais em relação a essa geração. A reflexão busca dar sentido às vivências juvenis e contribuir para a elaboração de seus projetos de vida, reconhecendo o potencial transformador dos jovens. Os autores defendem que esse potencial pode ser mais bem aproveitado a partir da ampliação do repertório conceitual e procedimental dos/as estudantes, o que envolve o desenvolvimento de competências para analisar criticamente a realidade em diferentes contextos, local, nacional e global. Para tanto, propõe-se o uso de múltiplas linguagens e fontes de conhecimento, como textos de diversos gêneros, produções artísticas e culturais, mapas, tabelas, gráficos, bem como o estímulo à investigação, ao debate e à articulação entre teoria e prática. Essa proposta pedagógica visa a promover aprendizagens contextualizadas e significativas, ancoradas na mobilização dos conhecimentos prévios e na problematização crítica do mundo vivido (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Na Unidade 1, intitulada *O Ser Humano e Sua Relação com a Natureza*, o Capítulo 1 — *Epidemias e Exploração da Natureza* — aborda, entre outros aspectos, a apropriação da natureza como recurso. No subtítulo “A Natureza como Recurso”, localizado na página 31, é apresentada uma imagem de uma indígena da etnia Uru-eu-wau-wau, autodenominada Japaú, colhendo milho em terra indígena, registrada em 2019 na região do Governador Jorge Teixeira, em Roraima. No entanto, a fotografia é apresentada de forma descontextualizada, sem aprofundamento acerca da história, dos modos de vida e da relação específica dessa etnia com o território e com a natureza.

Figura 13 - Indígena da etnia Uru-eu-wau-wau (RO)



Indígena da etnia Uru-eu-wau-wau, autodenominados Japaú, colhendo milho em terra indígena. Governador Jorge Teixeira (RO), 2019.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 31).

Essa ausência compromete uma abordagem mais crítica e plural sobre os saberes indígenas e suas formas próprias de conceber o mundo. Como argumenta Krenak (2020), para os povos originários, a natureza não é um recurso a ser explorado, mas parte integrante de um sistema vivo, relacional e espiritual, no qual os seres humanos não se colocam como dominadores, mas como parte do todo. Ignorar essa perspectiva significa reforçar uma visão colonial e utilitarista da terra, invisibilizando os conhecimentos ancestrais e a resistência desses povos às ameaças aos seus territórios.

No segundo capítulo da obra de Vicentino, Campos e Sene (2020), intitulado *Cultura no Mundo Contemporâneo*, os autores discutem como as experiências juvenis são atravessadas por desigualdades sociais, econômicas e territoriais, refletidas no acesso desigual a direitos como educação, lazer e trabalho. Essa realidade é analisada à luz da geografia desigual descrita por Milton Santos (2007), que distingue espaços privilegiados e segregados. Além disso, marcadores sociais como classe, etnia, gênero, sexualidade e religiosidade influenciam diretamente as vivências e os projetos de vida dos/as jovens (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 69). A fotografia abaixo registra uma manifestação cultural protagonizada pelo grupo *Dream Team do Passinho*, evidenciando a potência expressiva das juventudes periféricas por meio da dança e da arte urbana.

Figura 14 - Grupo cultural *Dream Team do Passinho*



Dream Team do Passinho, grupo originário da cidade do Rio de Janeiro (RJ), em evento em Salvador (BA), 2018. O passinho é uma dança caracterizada por movimentos leves e que acontece ao som de *funk*.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 69).

A presença do grupo cultural *Dream Team do Passinho*, formado por jovens negros/as oriundos/as de periferias do Rio de Janeiro, em evento realizado em Salvador (2018), é exibida como exemplo concreto da potência criativa das juventudes periféricas, que, mesmo diante das adversidades, reconfiguram seu lugar na sociedade por meio da arte e da cultura. Considerando essa diversidade de trajetórias, os autores defendem o uso do termo *juventudes*, no plural, para reconhecer as particularidades e singularidades das vivências juvenis. Ainda que cada jovem trace um percurso próprio, é possível identificar elementos comuns que permitem compreendê-los como pertencentes a um grupo social específico, com práticas, valores e sentidos compartilhados (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 69).

Os autores destacam que a responsabilidade pela educação das novas gerações recai, sobretudo, sobre os adultos, que devem protegê-las dos riscos do mundo e, ao mesmo tempo, orientá-las no contato com o patrimônio cultural. Educar, nesse contexto, significa mediar a inserção gradual dos jovens na vida social, cultural e política, respeitando suas singularidades e preparando-os para atuar criticamente diante dos desafios contemporâneos, como as desigualdades sociais, os direitos humanos, a sustentabilidade e a promoção da paz (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 71).

Figura 15 - Escola indígena do povo Waurá, Parque Indígena do Xingu (MT), em 2019



Escola indígena da etnia Waurá, na aldeia Piyulaga, Parque Indígena do Xingu no município de Gaúcha do Norte (MT), em 2019. O cuidado com a juventude é um direito garantido pela Constituição e um dever do Estado. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos indígenas o direito de preservarem suas culturas e seus modos de vida. Essa diretriz garantiu escolas em terras indígenas que valorizam e ensinam conhecimentos tradicionais, oferecendo educação bilíngue e intercultural.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 71).

A imagem que retrata a escola do povo Waurá, situada no Parque Indígena do Xingu, no município de Gaúcha do Norte (MT), em 2019, exemplifica essa política de cuidado e respeito às juventudes indígenas. Contudo, apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos quanto à efetivação, à expansão e ao fortalecimento dessas propostas educacionais junto à diversidade étnica existente no país.

A criação das primeiras licenciaturas indígenas no Brasil constituiu um avanço significativo no fortalecimento da educação escolar indígena. Inicialmente organizadas por meio de coletivos ligados ao movimento indígena e indigenista, essas formações buscaram responder à carência de oferta educacional nas aldeias, promovendo propostas pedagógicas fundamentadas nas especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Nesse contexto, destaca-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que implantou, em 2001, a primeira licenciatura voltada à formação de professores/as indígenas, seguida, em 2003, pela criação da Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima (UFRR), consolidando a inserção da interculturalidade no âmbito da formação docente (Carvalho, 2025, p. 60-61).

O Curso de Educação Intercultural da UFG, implementado em 2007, configura-se como uma iniciativa imprescindível no campo das políticas de inclusão no ensino superior, orientada pela interculturalidade crítica e a transdisciplinaridade (PPC, 2019). Ao valorizar as epistemologias indígenas e incentivar a produção acadêmica de autoria indígena, frequentemente escrita em línguas originárias ou em versões bilíngues, o curso promove o enfrentamento ao racismo epistêmico e fortalece as identidades culturais dos povos originários. Suas práticas pedagógicas e curriculares, voltadas às especificidades socioculturais indígenas, contribuem para a transformação dos processos formativos em contextos escolares interculturais. Considerando a diversidade étnico-linguística do país, com 305 povos indígenas e 274 línguas identificadas nos Censos do IBGE de 2010 e 2022, o curso atende representantes de mais de 10% desses povos, demonstrando sua abrangência e relevância. Além disso, a UFG desenvolve projetos voltados à produção de materiais didáticos fundamentados em epistemologias indígenas, suprimindo lacunas históricas na educação escolar indígena (Nazareno; Herbetta, 2024, p. 91).

A implantação do Curso de Educação Intercultural na UFG representou um marco significativo no processo de democratização do acesso ao ensino superior por parte das populações indígenas da etnorregião Araguaia-Tocantins, historicamente discriminadas e excluídas socioeconomicamente. Como importante iniciativa no contexto universitário da região do Centro-Oeste brasileiro, o curso não apenas consolidou a UFG como referência nacional em políticas de inclusão, como também serviu de modelo para a formulação de ações afirmativas adotadas posteriormente em outras instituições. Ao assumir essa proposta educacional inovadora, a universidade incorporou uma abordagem de vanguarda, fundamentada nos princípios da interculturalidade, da transdisciplinaridade, da decolonialidade e no reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas à educação

(Nazareno; Herbetta, 2024, p. 93).

No âmbito da formação acadêmica, docentes indígenas têm desempenhado um papel fundamental na construção e na implementação de propostas educacionais pautadas na justiça epistêmica, com o objetivo de promover relações mais equitativas e práticas pedagógicas sustentáveis no espaço universitário. O racismo epistêmico, somado ao sofrimento psíquico vivenciado por muitos/as estudantes, historicamente contribuiu para o afastamento das populações indígenas das instituições de ensino superior. Frente a esse cenário, ao longo dos últimos dezessete anos, a Licenciatura em Educação Intercultural da UFG tem se constituído como um espaço de resistência e inovação, impulsionando um intenso processo de cocriação de práticas pedagógicas ancoradas em metodologias decoloniais, reafirmando as epistemologias indígenas como legítimas produtoras de conhecimento (Nazareno; Herbetta, 2024, p. 97).

A valorização dos saberes tradicionais no contexto socioambiental constitui um elemento fundamental na construção de uma educação comprometida com os direitos dos povos indígenas e com a preservação de seus modos de vida. Ao tratar da ética ambiental, os autores destacam a relevância dos conhecimentos produzidos por povos e comunidades tradicionais, historicamente marginalizados pelas estruturas capitalistas, industriais e urbanas das sociedades modernas. Esses grupos, entre os quais se incluem populações indígenas e comunidades rurais, organizam suas práticas cotidianas com base em relações simbióticas com a natureza, desenvolvendo formas sustentáveis de agricultura, extrativismo e manejo dos recursos naturais, pautadas em saberes ancestrais transmitidos entre gerações (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 141).

A transmissão intergeracional desses conhecimentos, construída a partir da convivência direta com os territórios tradicionalmente ocupados, constitui um patrimônio cultural de grande relevância para a compreensão e o enfrentamento das crises ecológicas contemporâneas. Nesse sentido, os autores defendem que as políticas de conservação ambiental devem reconhecer e garantir o protagonismo desses povos, não apenas por serem diretamente impactados por intervenções regulatórias, mas também por possuírem saberes e práticas profundamente enraizados, que se mostram eficazes no manejo sustentável dos ecossistemas em que estão inseridos (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 141).

Ainda que os autores (2020, p. 142) incluam, em sua obra, uma imagem do cacique Raoni Metuktire, do povo Kayapó, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), sua atuação política e simbólica na defesa dos direitos indígenas e da floresta não é aprofundada. Essa ausência revela, por vezes, uma limitação

recorrente nos materiais didáticos, que apresentam figuras emblemáticas sem explorar, de forma crítica e contextualizada, suas trajetórias, lutas e contribuições para a construção de alternativas socioambientais.

Figura 16 - Cacique Raoni Metuktire do povo Kayapó na Cúpula da Terra Rio-92 (RJ)



Raoni, líder indígena caiapó na Cúpula da Terra Rio-92, a Eco-92, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1992.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 142).

Além disso, observa-se a permanência de uma lacuna importante quanto à atualização dessas discussões: passadas mais de três décadas desde a realização da Eco-92, os desafios e reveses enfrentados pelos povos indígenas diante das crises climáticas e das ameaças aos seus territórios persistem e, em muitos contextos, intensificaram-se, como exemplifica a violência sistemática contra os Yanomami durante o governo Bolsonaro (2019–2022). A manutenção de abordagens superficiais ou desatualizadas nos livros didáticos contribui para invisibilizar a continuidade e a urgência das pautas indígenas. No espaço escolar, essa lacuna pode ser superada por práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa, o diálogo intercultural e o reconhecimento das vozes indígenas como sujeitos históricos e epistemológicos, cujas experiências e saberes são fundamentais para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Os saberes ancestrais devem ser compreendidos como estratégias legítimas para o uso equilibrado dos recursos naturais, contribuindo de forma significativa para a preservação ambiental a partir de perspectivas não hegemônicas. Entre os grupos que protagonizam essas práticas, destacam-se os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os caiçaras e os ribeirinhos, cujas formas de organização social e de interação com a natureza estão fundamentadas em conhecimentos tradicionalmente transmitidos entre as gerações. Esses

saberes articulam práticas de subsistência, afirmação identitária e conservação dos ecossistemas, evidenciando modos de vida sustentáveis que se contrapõem aos modelos produtivistas impostos pelas lógicas coloniais e capitalistas (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 143).

Esses grupos detêm um vasto conjunto de conhecimentos, desenvolvidos ao longo de séculos de interação com seus territórios e com os ciclos naturais. Entre esses conhecimentos, destacam-se técnicas agrícolas sustentáveis, como o cultivo consorciado²⁰ e os sistemas agroflorestais, além de práticas extrativistas que incluem o uso medicinal da biodiversidade, a caça e a pesca orientadas por uma compreensão cosmológica que respeita os ciclos de reprodução das espécies, de modo a não comprometer a renovação dos recursos naturais. A imagem de um indígena do povo Kunaruara, registrada em 2020 em uma aldeia situada às margens do rio Tapajós, no município de Santarém (PA), ilustra a utilização de um medicamento tradicional, evidenciando a complexidade e a eficácia dos saberes indígenas no campo da saúde, amplamente baseados na observação da natureza e na experimentação acumulada por gerações (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 143).

Figura 17 - Indígena da etnia Kunaruara (PA), em 2020



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 143).

Uma fotografia registrada em 2020, na comunidade quilombola Macacu, situada no município de Garopaba, em Santa Catarina, retrata um agricultor em atividade de colheita em uma plantação orgânica. A imagem evidencia o protagonismo das populações quilombolas na promoção de práticas agrícolas sustentáveis, fundamentadas em saberes tradicionais e em uma

²⁰ Técnica de plantio que prevê o cultivo de duas ou mais espécies em uma mesma área (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 143).

relação de cuidado e respeito com a terra (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 144).

Figura 18 - Produtor rural da comunidade quilombola Macacu (SC)



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 3, p. 144).

As comunidades caiçaras, formadas pela confluência étnico-cultural entre indígenas, africanos e europeus, desenvolveram modos de vida tradicionais vinculados ao ambiente costeiro, com saberes aplicados à pesca artesanal, construção de embarcações e produção de artesanato. De modo semelhante, os ribeirinhos, residentes às margens de rios da bacia Amazônica e de outras regiões hidrográficas, dominam práticas sustentáveis baseadas no conhecimento empírico das dinâmicas fluviais e da biodiversidade aquática. Conforme Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 144), esses grupos, assim como seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, pantaneiros e sertanejos, compõem o conjunto de povos e comunidades tradicionais, cujas práticas culturais e produtivas refletem saberes ancestrais e formas sustentáveis de relação com o território.

O volume 4, *Importância do Trabalho*, trata do trabalho como categoria central das Ciências Humanas, articulando aspectos históricos, econômicos e sociais que evidenciam sua relevância para a constituição da dignidade humana e para o exercício pleno da cidadania (Vicentino; Campos; Sene, 2020). Os autores destacam que o trabalho é uma atividade que singulariza o ser humano, na medida em que assume múltiplos significados ao longo da história, diferenciando grupos sociais e constituindo uma das principais forças na produção e organização do espaço geográfico. A abordagem proposta no volume incentiva a reflexão crítica sobre o papel do trabalho nas transformações sociais e nas escolhas individuais, especialmente diante dos impactos das inovações tecnológicas e das mudanças nas dinâmicas produtivas. Além disso, a análise dos indicadores sociais e econômicos contribui para a

identificação de desigualdades estruturais e para a mobilização em prol de ações coletivas voltadas à construção de uma sociedade mais justa. A partir dessa perspectiva, os autores reforçam a importância de os sujeitos compreenderem sua realidade concreta, reconhecerem suas habilidades e competências e se apropriarem dos instrumentos necessários para planejar um projeto de vida que concilie desenvolvimento pessoal e responsabilidade social (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Figura 19 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Importância do Trabalho*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

Os autores destacam que, conforme o Decreto 6.040/2007, povos e comunidades tradicionais no Brasil são grupos que se reconhecem como culturalmente distintos, com formas próprias de organização social e modos específicos de relação com os territórios e os recursos naturais, os quais constituem a base de sua reprodução cultural, religiosa, econômica e ancestral. As comunidades incluem indígenas, quilombolas, entre outros, cuja identidade coletiva está profundamente vinculada à terra e ao trabalho comunitário. No entanto, esses grupos historicamente enfrentam dificuldades para obter a titularidade de seus territórios, especialmente os remanescentes de quilombos. Esse desafio remonta à Lei de Terras de 1850, que instituiu a compra como único meio legal de acesso à terra, excluindo populações pobres e ex-escravizados/as, ao passo que consolidava o domínio fundiário das elites agrárias (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 28).

O racismo no Brasil deve ser compreendido como um fenômeno estrutural, cuja origem está diretamente vinculada à escravidão e às desigualdades por ela instauradas. Ao longo da história, a população branca foi beneficiada por políticas que negaram à população negra o

acesso a direitos básicos, como educação e terra. Dispositivos legais, como a Constituição de 1824 e a Lei de Terras de 1850, estabeleceram barreiras econômicas e sociais que excluíram os/as negros/as libertos/as do pleno exercício da cidadania. Essas práticas contribuíram para a consolidação de uma estrutura social marcada pela desigualdade racial, cujos efeitos se mantêm nas relações contemporâneas (Ribeiro, 2019, p. 9-11).

Os autores destacam que as comunidades tradicionais se caracterizam por um modo de vida pautado na valorização de suas memórias, símbolos e práticas ancestrais, que sustentam suas identidades culturais. O trabalho, nesses contextos, não se limita à produção econômica, mas expressa uma relação simbólica com o território e com a natureza, constituindo-se como uma prática coletiva e solidária. O uso equilibrado dos recursos naturais, a posse comunitária da terra e a recusa à exploração do outro demonstram um modelo alternativo de organização social, fundado na reciprocidade e na sustentabilidade. Ainda que o termo “tradicional” por vezes seja compreendido de forma pejorativa, como sinônimo de “atraso”, em contraste com os ideais modernos, os autores enfatizam que essas comunidades não rejeitam os avanços contemporâneos; pelo contrário, buscam incorporá-los de maneira crítica e seletiva, visando à melhoria do bem-estar coletivo sem romper com os seus referenciais culturais originários (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 29).

No volume *Importância do Trabalho*, na página 29, os autores apresentam uma fotografia de uma maloca da comunidade Ingarikó do Manalaiula, utilizada como espaço educativo na terra indígena Raposa Serra do Sol, em Uiramutã, Roraima, em 2018; contudo, não aprofundam as especificidades do trabalho e do processo educacional desse povo.

Figura 20 - Maloca da comunidade Ingarikó do Manalaiula (RR), em 2018



Maloca da comunidade Ingarikó do Manalaiula usada para aulas na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Uiramutã (RR), em 2018.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 4, p. 29).

Embora Vicentino, Campos e Sene (2020) ofereçam uma valiosa descrição sobre as práticas de trabalho e a organização social das comunidades tradicionais, a abordagem apresentada no volume *Importância do Trabalho* demonstra certa superficialidade ao não aprofundar as especificidades do trabalho e do processo educacional na comunidade Ingarikó do Manalaiula, como evidenciado pela simples menção da fotografia na página 29. Essa ausência de análise crítica sobre as dinâmicas internas e os desafios enfrentados pela etnia em relação ao trabalho e à educação limita a compreensão plena das complexidades dessas comunidades, especialmente considerando suas particularidades culturais e históricas. Ademais, tal lacuna reforça uma tendência acadêmica que, por vezes, privilegia descrições genéricas em detrimento de um exame mais detalhado e contextualizado, necessário para subsidiar políticas públicas efetivas e respeitosas das identidades e necessidades desses grupos.

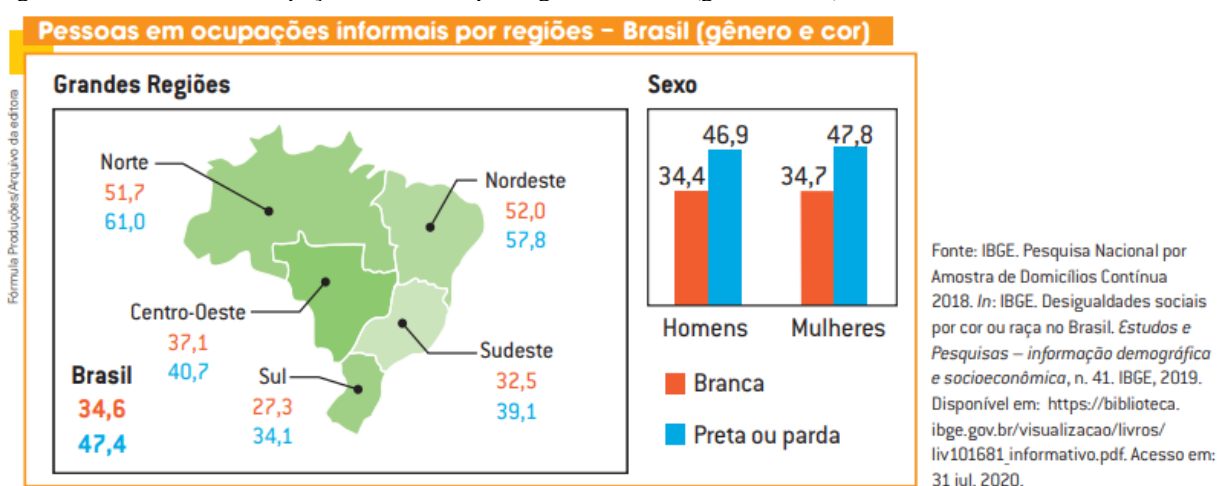
Vicentino, Campos e Sene (2020) analisam a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre no Brasil, destacando que, em 1884, as províncias do Ceará e do Amazonas se anteciparam ao restante do país ao abolir a escravidão em seus territórios. No ano seguinte, cidades do Rio Grande do Sul, como Uruguaiana, São Borja e Pelotas, também decretaram o fim da escravidão localmente. Os autores observam, no entanto, que a história brasileira é marcada por fortes traços de continuidade, mais do que por rupturas. A abolição da escravidão, oficializada em 13 de maio de 1888, não provocou transformações estruturais na ordem socioeconômica vigente. O sistema agroexportador foi mantido, assim como as exclusões sociais que impediam a inserção digna da população negra na sociedade. A Lei de Terras de 1850, ao condicionar o acesso à terra à compra, tornou inviável a posse fundiária por parte dos libertos, excluindo-os de um dos principais meios de sobrevivência no meio rural (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 38).

Segundo os autores (2020), a independência política do Brasil, proclamada em 1822, não rompeu com as estruturas coloniais, como o escravismo, o latifúndio e o poder da aristocracia rural. O tráfico de pessoas escravizadas seguiu legal e ativo, mesmo diante do avanço do capitalismo industrial europeu, que passou a ver a escravidão como um entrave. Sob pressão da Inglaterra, o Brasil comprometeu-se a extinguir o tráfico até 1830, mas a chamada Lei de 1831 não foi aplicada, tornando-se símbolo de ineficácia jurídica. A repressão ao tráfico intensificou-se com o Bill Aberdeen (1845), culminando na promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que o proibiu oficialmente. Apesar disso, o tráfico ilegal persistiu por algum tempo, ao mesmo tempo que crescia o tráfico interno, especialmente das regiões norte e nordeste para as lavouras do sudeste, garantindo a continuidade do sistema escravista (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 39).

Os autores (2020) observam que, na segunda metade do século XIX, as pressões internas foram decisivas para o declínio do regime escravista no Brasil. O crescimento dos movimentos abolicionistas, com a participação de diversos setores da sociedade, somado à resistência dos próprios escravizados, enfraqueceu as bases da escravidão. Como resposta, o governo imperial adotou medidas graduais, como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), ambas com eficácia limitada. Apesar disso, os abolicionistas intensificaram o apoio às fugas, prática já recorrente desde o período colonial. Diante do avanço dessas lutas, o Império cedeu e, em 13 de maio de 1888, promulgou a Lei Áurea, que extinguiu formalmente a escravidão no país (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 39).

Apesar de a Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888, ter decretado oficialmente o fim da escravidão no Brasil, sua eficácia se restringiu à dimensão jurídica da abolição, sem promover a inclusão efetiva da população negra na sociedade e no mercado de trabalho. Como apontam diversos/as estudiosos/as, a abolição ocorreu sem qualquer política de reparação ou de integração socioeconômica dos/as ex-escravizados/as, o que resultou na permanência de desigualdades estruturais. A ausência de acesso à terra, à educação e a empregos formais relegou a população negra à marginalização e à informalidade, perpetuando mecanismos de exclusão social e racial. Assim, a chamada liberdade pós-abolição não significou cidadania plena, mas sim a continuidade de um processo histórico de subalternização, em que as marcas da escravidão seguiram operando sob novas formas no interior da sociedade brasileira.

Figura 21 - Pessoas em ocupações informais por regiões – Brasil (gênero e cor)



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 4, p. 45).

Os autores (2020, p. 45) apresentam um infográfico que evidencia a distribuição da informalidade no mercado de trabalho brasileiro, considerando gênero, cor/raça e região. Os dados mostram que mulheres e pessoas negras (pretas e pardas) são as mais afetadas pela

informalidade, sobretudo nas regiões norte e nordeste. No entanto, observa-se a ausência de informações referentes aos povos indígenas, o que revela uma lacuna importante na representação estatística dessas populações. A omissão reforça a invisibilização histórica dos/as indígenas nas análises socioeconômicas e contribui para a negação de suas especificidades e direitos no debate sobre trabalho e desigualdade no Brasil.

A escravidão contemporânea constitui uma das mais graves violações dos direitos humanos na atualidade. Nas últimas décadas, lideranças globais vêm demonstrando crescente preocupação com a persistência do trabalho forçado em diferentes partes do mundo. Em 2014, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançou um novo protocolo com o objetivo de ampliar o combate a essas práticas, incluindo modalidades como o tráfico internacional de pessoas, não previstas na Convenção de 1930. Estima-se que cerca de 25 milhões de pessoas estejam submetidas a condições análogas à escravidão, principalmente nos setores da construção civil, agricultura, indústria têxtil, mineração, trabalho doméstico e exploração sexual. Os autores destacam, ainda, que muitos dos produtos e serviços consumidos cotidianamente podem estar vinculados a essas formas de exploração ao longo da cadeia produtiva (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 138).

Embora o trabalho escravo e o tráfico de pessoas sejam crimes previstos na legislação brasileira, essas práticas ainda persistem em diversos setores, como a produção de carvão vegetal, o cultivo de café e cana-de-açúcar, a construção civil, a indústria têxtil e o trabalho doméstico. Graças à atuação de movimentos sociais e à fiscalização do Ministério Público do Trabalho, entre 2003 e 2018, cerca de 45 mil trabalhadores foram resgatados de condições análogas à escravidão (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 139).

No volume 4 da coleção, intitulado *Importância do Trabalho*, Vicentino, Campos e Sene (2020) apresentam reflexões relevantes sobre o mundo do trabalho e suas transformações. No entanto, a obra revela uma limitação importante ao tratar de forma pouco expressiva da presença de pessoas negras, afrodescendentes e povos indígenas em espaços de poder. Quando esses grupos são mencionados, sua atuação aparece, predominantemente, em contextos de subalternização, com escassa visibilidade para trajetórias de protagonismo e liderança no mercado de trabalho. Essa abordagem contribui para a reprodução de estereótipos históricos e para a invisibilização de sujeitos que desafiam as barreiras do racismo estrutural e da colonialidade do poder, evidenciando a necessidade de uma perspectiva mais crítica e representativa nas análises sobre as relações étnico-raciais no mundo laboral.

O volume 5 da coleção, *Convívio Democrático*, propõe uma abordagem educativa centrada na promoção dos direitos humanos, enfatizando valores como tolerância, respeito às

diferenças e participação social. Estruturado em torno da noção de democracia, o volume discute os desafios da convivência coletiva e a importância da formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao abordar as desigualdades entre países e grupos sociais, busca ampliar a compreensão da democracia para além de seu aspecto político restrito. As atividades propostas incentivam a análise crítica da realidade, o uso de diferentes metodologias investigativas e a mobilização de competências cognitivas e socioemocionais, alinhando-se a uma perspectiva de formação integral, humanista e comprometida com a construção da cidadania (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Figura 22 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Convívio Democrático*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

Na obra analisada, os autores destacam o genocídio como uma forma de violência estrutural, anterior à sua formalização jurídica pela Convenção da ONU para a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio, de 1948. Práticas genocidas já ocorriam durante a colonização das Américas e da África, com o extermínio de povos originários e africanos. No Brasil, o crime foi tipificado pela Lei 2.889/1956. Esses processos históricos contribuíram para a manutenção de desigualdades que ainda impactam as populações indígenas e afrodescendentes (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 64).

Os autores destacam que, na região amazônica, persistem conflitos recorrentes entre comunidades indígenas e agentes envolvidos em atividades como a exploração madeireira, a mineração e a expansão da agropecuária, especialmente nas áreas periféricas da floresta. Essas disputas revelam a permanência de tensões históricas em torno do uso e da posse da terra, sendo

a demarcação dos territórios indígenas uma das principais reivindicações desses povos. Embora esse direito esteja assegurado pela Constituição Federal de 1988, sua efetivação permanece incompleta, refletindo a negligência do Estado em garantir a proteção territorial e a integridade sociocultural das populações originárias (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 64).

Na página 65, os autores (2020) apresentam uma fotografia de Joênia Wapichana (RR), eleita deputada federal em 2018 pelo partido Rede Sustentabilidade, sendo reconhecida como a primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso Nacional. Sua presença nesse espaço institucional simboliza um avanço significativo em termos de representatividade dos povos originários na política brasileira (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 65).

Figura 23 - Joênia Wapichana



Joenia Wapichana (1973-) foi eleita deputada federal em 2018, tornando-se a primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso brasileiro. A garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos indígenas são fundamentais para garantir a sobrevivência de suas diversas etnias e a manutenção da pluralidade cultural, bem como para proteção do meio ambiente e da biodiversidade.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 5, p. 65).

No entanto, apesar da relevância da imagem, o material não aprofunda a reflexão sobre a importância da ocupação de espaços de poder por lideranças indígenas como instrumento de fortalecimento das lutas por direitos, especialmente no que se refere à efetivação dos direitos territoriais. Esses direitos são essenciais não apenas para a sobrevivência física e cultural das diversas etnias indígenas, mas também para a preservação da pluralidade cultural e da biodiversidade, elementos centrais para a sustentabilidade socioambiental do país. O conteúdo pouco enfatiza o protagonismo das mulheres indígenas nesse processo, contribuindo para o silenciamento de suas vozes, experiências e formas de atuação política, e negligenciando as interseções entre gênero, etnicidade e território que atravessam suas trajetórias de resistência.

A violência contra a população negra, sobretudo a juventude, expressa-se nas elevadas taxas de letalidade policial, encarceramento e exclusão social, refletindo a articulação entre racismo estrutural e desigualdades socioeconômicas. Desde os anos 1970, intelectuais como Abdias do Nascimento (1914-2011), considerado um dos mais relevantes intelectuais, artistas

e ativistas do movimento negro brasileiro no século XX, já denunciavam o caráter velado do racismo no Brasil, evidenciado na repressão às expressões culturais afro-brasileiras e na política de miscigenação, entendida como forma de genocídio simbólico e físico. Essa perspectiva histórica revela a continuidade de práticas excludentes iniciadas na colonização, que ainda estruturam a marginalização de populações negra e indígena (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 65).

Figura 24 - Manifestação no centro do Rio de Janeiro (RJ), em 2020



Pessoas participam de manifestação no centro do Rio de Janeiro (RJ), em junho de 2020. A frase "Vidas negras importam" faz referência ao movimento estadunidense *Black Lives Matter*. Em maio, em mais um caso de ação policial letal, o menino João Pedro, de 14 anos, fora morto enquanto brincava na casa do tio após ser atingido por policiais que participavam de uma operação em um morro de São Gonçalo.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 5, p. 68).

Ao longo da história republicana brasileira, a atuação violenta do Estado contra as camadas populares e movimentos por direitos tem sido uma constante, sob a justificativa de manutenção da ordem. Nas primeiras décadas do regime republicano, destacam-se episódios de repressão como o massacre de Canudos (1896–1897), a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), a Guerra do Contestado (1912–1916) e as greves operárias de 1917, entre outros. No período posterior a 1930, a repressão estatal se intensificou, com práticas como prisões arbitrárias, torturas e execuções, particularmente durante o Estado Novo (1937–1945) e a ditadura civil-militar (1964–1985), conforme documentado pela Comissão Nacional da Verdade. Essa última ditadura, alinhada a regimes autoritários vigentes na América Latina na mesma época, fundamentava-se na Doutrina de Segurança Nacional, que legitimava intervenções militares sob o argumento de defesa do “interesse da segurança nacional” em contextos de suposta ameaça ou instabilidade (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 68).

Frente a ações estatais que violam ou ameaçam direitos, a sociedade tem reagido por

meio de diversas formas de mobilização, como petições, denúncias, campanhas de conscientização e protestos públicos. Em 2020, manifestações de grande repercussão ganharam força com o movimento *Black Lives Matter*, desencadeado pelo assassinato de George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos. Os protestos evidenciaram o debate sobre a violência policial e o racismo estrutural, reacendendo discussões sobre os limites da repressão estatal e a legitimidade das formas de resistência popular (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 68).

Vicentino, Campos e Sene (2020) observam que, embora as juventudes contemporâneas sejam frequentemente rotuladas como alienadas, muitos jovens demonstram engajamento político e social ao participarem de movimentos que combatem diferentes formas de intolerância e discriminação, como o racismo, o machismo e a LGBTQIAPN+fobia²¹. Os autores ressaltam que a juventude do século XXI é marcada pela diversidade, mas ainda precisa lidar com práticas excludentes motivadas por raça, etnia, religião, orientação sexual, faixa etária, entre outros aspectos. A intolerância aparece como a recusa em aceitar o diferente; o preconceito, como julgamento infundado; e a discriminação, como a expressão prática dessas ideias (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 143).

Ao tratar do combate à intolerância, ao preconceito e à discriminação, Vicentino, Campos e Sene (2020) recorrem à imagem de jovens participantes da Marcha das Mulheres Negras, realizada em Brasília, em 2015, como exemplo da atuação juvenil em movimentos sociais contemporâneos, notadamente feministas e antirracistas. Embora a referência à marcha seja pertinente para ilustrar o engajamento político das juventudes e das mulheres negras na luta por justiça social, os autores limitam-se a uma menção ilustrativa, sem aprofundar a relevância histórica e simbólica do evento.

²¹ LGBTQIAPN+fobia designa as múltiplas formas de discriminação, violência e negação de direitos dirigidas a pessoas cujas identidades de gênero e orientações sexuais dissidem da norma cisheterossexual, abrangendo lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais, não binárias, entre outras.

Figura 25 - Marcha das Mulheres Negras, em Brasília (DF), em 2015



Jovens na Marcha das Mulheres Negras, em Brasília (DF), em 2015. No século XXI, os jovens continuam presentes nos movimentos sociais, como nos movimentos feministas e antirracistas.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 5, p. 143).

Embora o volume 5 da coleção, intitulado *Convívio Democrático*, apresente contribuições relevantes ao abordar temas relacionados às lutas dos povos indígenas e da população afrodescendente no Brasil, essa abordagem se revela superficial e carece de maior aprofundamento. A presença desses grupos no material didático, apesar de positiva, não é suficiente para romper com a lógica de invisibilização histórica a que foram submetidos. Para que a proposta de uma educação para o convívio democrático seja efetiva, é imprescindível reconhecer e valorizar as trajetórias de resistência e os processos de luta política e cultural protagonizados por povos originários e pela população negra. O enfrentamento das desigualdades raciais demanda uma abordagem crítica e consistente, que vá além de menções pontuais, permitindo aos/às estudantes compreender a centralidade dessas lutas na formação da sociedade brasileira. Assim, o material analisado representa um avanço, mas ainda insuficiente diante da urgência de promover uma educação que efetivamente combata o racismo estrutural e valorize a diversidade étnico-racial de forma substantiva.

O volume 6 da coleção, intitulado *Construção da Cidadania* discute os fundamentos históricos e políticos da cidadania, entendida como fruto de lutas sociais. O material propõe uma formação crítica, estimulando o protagonismo estudantil e a reflexão sobre temas como colonização, independência e constituição dos Estados latino-americanos, com ênfase no Brasil entre os séculos XIX e XX. Também aborda os impactos de regimes autoritários e a consolidação democrática no continente, além da origem e da efetivação dos direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos âmbitos local, nacional e internacional (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 3).

Figura 26 - Capa do livro da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Construção da Cidadania*



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020).

A respeito da histórica exclusão de negros e indígenas na narrativa oficial da formação do Brasil, os autores destacam que, em diversos aspectos, a estrutura social do Império manteve-se semelhante à do período colonial. A independência política, embora simbolizasse uma ruptura formal com Portugal, não representou, na prática, mudanças significativas nas esferas social e econômica. Os grupos historicamente marginalizados, em especial a população negra escravizada e os povos indígenas, continuaram submetidos a condições de subalternidade, sem acesso a direitos ou a melhorias efetivas em suas condições de vida. Uma das poucas exceções refere-se à participação de batalhões compostos por negros nas guerras de independência, o que possibilitou a alguns a conquista da liberdade em decorrência de sua atuação nos conflitos (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 37).

Na página 37, os autores apresentam um texto do depoimento do líder indígena Ailton Krenak, extraído da série documental *Guerras do Brasil.doc – Episódio 1*²², no qual se evidencia a visão crítica dos povos originários sobre a formação do Estado brasileiro. Com base nesse relato, os autores propõem aos/às estudantes a análise do conteúdo por meio de três questões interpretativas, visando a promover a reflexão crítica acerca da invisibilização

²² A série documental *Guerras do Brasil.doc* (2019), dirigida por Luiz Bolognesi, revisita a formação histórica do Brasil por meio de uma abordagem crítica dos principais conflitos que marcaram o país, da colonização à violência urbana atual. Ao destacar a centralidade da violência, do racismo estrutural e da exclusão social na consolidação do Estado brasileiro, a obra questiona narrativas oficiais e propõe uma releitura da história nacional. Com entrevistas de especialistas e lideranças sociais, a série contribui para uma educação histórica mais plural, alinhando-se à pedagogia crítica e decolonial, como propõem Catherine Walsh e Walter Dignolo. Disponível em: <https://tvbrasil.abc.com.br/guerras-do-brasil.doc>. Acesso em: 20 jan. 2025.

histórica dos povos indígenas.

Figura 27 - Transcrição de depoimento de Ailton Krenak. Guerras do Brasil.doc – Episódio 1

O olhar dos indígenas

O Brasil é uma invenção! E a invenção do Brasil ela nasce exatamente da invasão. Inicialmente feita pelos portugueses e depois continuada pelos holandeses, depois continuada pelos franceses, em um modo sem parar, onde as invasões nunca se deram um fim. Nós estamos sendo invadidos agora! [...] Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença. E se os brancos tivessem educação, eles poderiam ter vivido no meio daqueles povos e vivido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi o que deu errado. [...] A descoberta do Brasil, aquela missa lá é um mito de origem. Nós somos adultos, a gente não precisa ficar embalado com essas histórias. A gente pode buscar entender a nossa história com as diferentes matizes que ela têm, e ser capaz de entender que não teve um evento fundador do Brasil. [...] Os nossos mundos estão todos em guerra. [...] Não tem paz em lugar nenhum [...] A guerra continua até hoje [...].

Transcrição de depoimento de Ailton Krenak. *Guerras do Brasil – Episódio 1*. Nossa história viva. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&list=PLb-f5dAjBAFbOI_w8JRjI3PyfF5SyaFsK&index=10&t=0s. Acesso em: 6 jun. 2020.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 37).

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Interpretar

1. O que Krenak quer dizer com "o Brasil nasce como invenção e invasão"?
2. Por que ele aponta, em seu depoimento, que não houve um evento fundador do Brasil?
3. Você concorda com o autor de que a guerra continua? Por quê?

Segundo os autores, o ensino de História deve desenvolver nos/as estudantes a capacidade de interpretar relações de poder e violência que marcam a formação histórica do Brasil. A reflexão de Ailton Krenak contribui nesse processo ao questionar a noção de um evento fundador único, argumentando que o Brasil foi “inventado” sob a ótica dos colonizadores, apagando as existências e resistências dos povos originários. Essa narrativa oficial, construída majoritariamente por portugueses, impôs uma visão hegemônica que silenciou a diversidade cultural e histórica indígena e africana. Reconhecer a multiplicidade de experiências e conflitos históricos permite compreender as continuidades das formas de dominação e exploração ainda presentes na sociedade contemporânea (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 208).

Desde o período colonial, os povos originários foram sistematicamente marginalizados pelas elites brasileiras, que os viam como obstáculo ao projeto de nação baseado em interesses econômicos e em uma lógica racial excludente. Considerados “inferiores” e inaptos até mesmo para o trabalho escravizado, foram excluídos das principais dinâmicas sociais e políticas. No entanto, sua trajetória foi marcada por resistências: em áreas fora do controle estatal, comunidades indígenas e negras organizaram formas autônomas de vida e ações de enfrentamento à ordem colonial, como saques e emboscadas. Essas práticas geravam temor entre as elites, que viam nelas uma ameaça constante à estabilidade da ordem sociorracial

vigente (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 37). Observe a aquarela sobre os indígenas Boe-Bororo:

Figura 28 - Indígenas Boe-Bororo, aquarela de Adrien Taunay (1803-1828), 1827



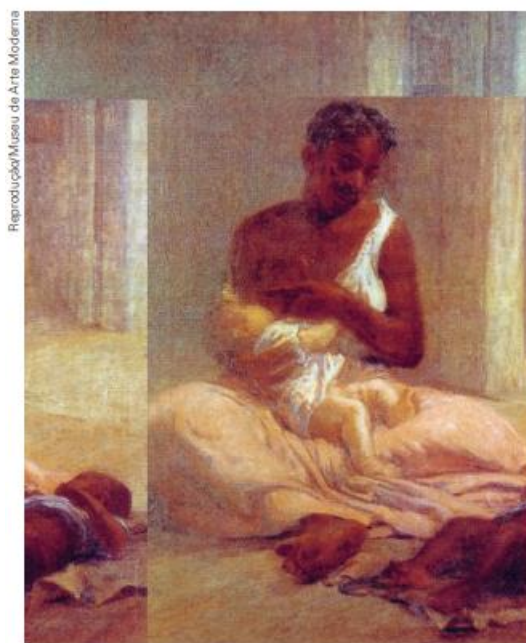
Interior de uma oca de índios bororos, aquarela de Adrien Taunay [1803-1828], 1827. Após a independência, os grupos indígenas continuavam alvo de discriminação por parte da sociedade dominante, com a participação ou conivência dos órgãos estatais.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 37).

Embora a aquarela de Adrien Taunay (1803–1828), na página 37, apresente um registro visual dos indígenas Boe-Bororo, o material limita-se a uma abordagem genérica, identificando-os apenas como “índios bororos” e omitindo análises específicas sobre sua situação no período pós-independência (1822). Essa generalização contribui para sua despersonalização e eliminação histórica, ao retratá-los como figuras ilustrativas, e não como sujeitos históricos com trajetórias próprias de resistência frente às políticas excludentes do Estado.

Na página 68, encontra-se a pintura *Mãe Preta*, de Lucílio de Albuquerque (1877–1939), obra que remete a um imaginário social construído desde o período colonial, no qual mulheres negras foram historicamente associadas ao trabalho doméstico e aos cuidados com os filhos das elites brancas. Essa representação evidencia não apenas a divisão racial do trabalho, mas também a naturalização da subalternidade imposta às mulheres negras, cuja força de trabalho foi sistematicamente explorada, inclusive após a abolição da escravidão em 1888. Desde a colonização, essas mulheres desempenharam funções essenciais à reprodução da vida cotidiana, atuando desde a organização dos espaços domésticos até a amamentação de crianças brancas, em um contexto de desumanização e apagamento de suas próprias maternidades (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 68).

Figura 29 - Imagem *Mãe preta*, do pintor Lucílio de Albuquerque (1877–1939)



O trabalho doméstico no Brasil é historicamente exercido pelas mulheres negras. Faxineiras e diaristas são majoritariamente mulheres negras. Apenas em 2015 foi promulgada a lei garantindo direitos trabalhistas às pessoas que exercem essa profissão. Desde o período colonial, mulheres negras são responsáveis pelas atividades mais fundamentais, desde a organização da casa até a amamentação das crianças, mesmo que não fossem seus filhos. Na imagem *Mãe preta* do pintor Lucílio de Albuquerque [1877-1939].

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 68).

A pintura *Mãe preta*, de Lucílio de Albuquerque (1877–1939), embora aparente prestar homenagem à figura da mulher negra, reforça estereótipos de matriz colonial ao representá-la em posição subalterna, como cuidadora dos filhos da elite branca. Essa imagem idealizada contribui para a romantização de um papel historicamente marcado pela violência, exploração e desintegração dos vínculos familiares dessas mulheres, cuja força de trabalho foi apropriada sem o devido reconhecimento. Como aponta Sueli Carneiro (2011, p. 129), as mulheres negras compõem majoritariamente o contingente de trabalhadoras inseridas nos setores mais precários e vulneráveis do mercado de trabalho, como o serviço doméstico, o trabalho informal, autônomo e familiar, muitas vezes à margem das garantias legais. Essa realidade evidencia a interseção estrutural entre racismo e sexismo, que historicamente relegou às mulheres negras os postos menos valorizados e de maior subalternidade social.

Os autores observam que a população negra no Brasil, majoritária segundo dados do IBGE (Pnad 2019)²³, permanece em posição desigual no mercado de trabalho, com menores salários, menor acesso à educação de qualidade e baixa inserção em cargos de liderança. Mesmo com avanços como as cotas raciais, persistem barreiras estruturais que dificultam a permanência e a ascensão profissional de pessoas negras. Essa desigualdade reflete o racismo estrutural e institucional ainda presente na sociedade brasileira (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 70-71).

²³ IBGE. Conheça o Brasil – População e raça. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ouraca.html>. Acesso em: 4 set. 2020 (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 70).

O acesso das mulheres negras ao mercado de trabalho revela-se ainda mais limitado, marcado por uma dupla vulnerabilidade decorrente da intersecção entre racismo e sexismo. Ao contrário das mulheres brancas, para quem o trabalho pode ser associado à emancipação ou à realização pessoal, as mulheres negras, historicamente, reconhecem pela própria experiência que o trabalho nem sempre representou libertação, mas sim exploração e desumanização ao longo de séculos. O aumento da presença feminina na força de trabalho, portanto, não significou, de forma generalizada, a conquista de poder econômico, sobretudo para as mulheres negras. Estas enfrentam, simultaneamente, as desigualdades de gênero e de raça, estando frequentemente concentradas nas ocupações mais precarizadas e invisibilizadas dentro da hierarquia social (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 72).

Os autores que discutem a temática indígena observam que ainda persiste no imaginário social brasileiro uma representação homogênea e estereotipada dos povos originários, como se formassem um único grupo, desconsiderando sua pluralidade étnica, cultural e linguística. Essa visão reducionista sustenta mitos como o do “índio genérico”, com culturas tidas como “atrasadas” ou em “estágio civilizatório” inferior ao modelo ocidental, além da falsa concepção de que vivem de forma imutável desde o período colonial. Essa perspectiva nega o protagonismo indígena na contemporaneidade e deslegitima sua participação ativa nos âmbitos político, intelectual, produtivo e social do país. A imagem de que os indígenas pertencem apenas ao passado contribui para seu apagamento simbólico e para a negação de sua cidadania plena. No entanto, dados do IBGE (1991–2010) identificam a existência de 305 etnias e 274 línguas indígenas no Brasil, o que evidencia a complexidade e a riqueza das contribuições dos povos originários para a formação da sociedade brasileira (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 72).

Apesar de políticas afirmativas como cotas em universidades e concursos públicos, a inserção das populações indígenas no mercado de trabalho ainda é marcada pela precariedade. Essa exclusão é reforçada por estereótipos persistentes que reduzem a diversidade dos povos originários a imagens caricatas e preconceituosas, como a do indígena “preguiçoso” ou incapaz, o que dificulta sua inclusão plena na sociedade (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 73).

Figura 30 - Indígenas trabalhando



Há uma considerável demanda por parte de indígenas pela integração no mercado de trabalho. Isso é também consequência das condições precarizadas de vida (e de trabalho) em que muitas pessoas dessas populações se encontram. Na primeira foto, radialista indígena da etnia terena apresentando programa de rádio na Aldeia Córrego do Meio, em Sidrolândia, 2015. Na segunda, indígena trabalhando em seu atelier, em Garopaba, SC, 2020.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 74).

Na página 81 da obra analisada, os autores apresentam uma fotografia que retrata crianças de comunidade quilombola participando de uma roda de capoeira²⁴ durante uma celebração da cultura afro-brasileira, realizada em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), no município de Araruama, Rio de Janeiro, em 2015. Contudo, observa-se uma ausência significativa de contextualização histórica e cultural acerca da capoeira, prática ancestral vinculada à trajetória de resistência da população afrodescendente no Brasil. O parágrafo que acompanha a imagem limita-se a tratar de dados demográficos da população brasileira, com ênfase no aumento da mortalidade entre adolescentes e jovens adultos do sexo masculino, especialmente por causas violentas, como homicídios, acidentes de trânsito e uso de substâncias psicoativas. Essa desconexão entre o conteúdo visual e o texto explicativo compromete a coerência temática e revela uma abordagem superficial das manifestações

²⁴ A capoeira, expressão cultural afro-brasileira que integra luta, dança, música e ancestralidade, foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2014, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em virtude de seu valor histórico e simbólico como prática de resistência da população afrodescendente. Anteriormente criminalizada e associada à subversão, foi somente a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que passou a ser reconhecida como esporte nacional. Em 2008, recebeu o título de patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Atualmente, é praticada em mais de 160 países, consolidando-se como importante instrumento de preservação da memória, da identidade e da cultura negra. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/446238-capoeira-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

culturais afro-brasileiras. Para valorizar a capoeira como expressão de resistência da população afrodescendente junto à imagem mencionada, seria importante inserir um texto explicativo que contextualizasse historicamente essa prática, destacando seu papel cultural, social e político.

Figura 31 - Roda de capoeira em Araruama (RJ), em 2015

Um aspecto demográfico da população brasileira que se torna cada vez mais preocupante é o aumento das mortes de adolescentes e adultos jovens do sexo masculino por causas violentas, como assassinatos e acidentes automobilísticos, decorrentes de excesso de velocidade, de imprudência ou uso de álcool ou drogas. Isso provoca impactos na distribuição etária da população e na proporção entre os sexos, além de trazer implicações socioeconômicas, com a diminuição da qualidade de vida da população em geral (em decorrência da insegurança generalizada) e o aumento de gastos com prevenção e coibição da violência, vigilância à venda de drogas, entre outros. Além, é claro, das perdas para as famílias e amigos e seus desdobramentos emocionais.



Crianças de comunidade quilombola jogam capoeira durante Festa de Cultura Afro em homenagem ao Dia da Consciência Negra em Araruama, RJ, em 2015.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 81).

A omissão do significado histórico da capoeira contribui para a perpetuação de estereótipos negativos associados à população negra, uma vez que a associação entre a imagem de crianças negras e a violência reforça narrativas discriminatórias no espaço escolar. Ao negligenciar o papel da capoeira como expressão de luta, identidade e resistência, a obra se distancia dos princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, que orienta a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como estratégia para a superação do racismo estrutural. Dessa forma, a ausência de uma análise crítica sobre a capoeira não apenas empobrece o conteúdo pedagógico, mas também contraria os fundamentos de uma educação voltada à equidade racial e ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira. A respeito da capoeira, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) estabelece que:

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos (Brasil, 2010, p. 18).

Munanga e Gomes (2006, p. 154-155) analisam a capoeira como uma manifestação cultural afro-brasileira de múltiplas interpretações, cujo surgimento remonta ao período colonial, quando os/as africanos/as escravizados/as, desprovidos/as de armas, desenvolveram estratégias corporais de autodefesa. Nesse contexto, a capoeira emergiu como uma forma de resistência, articulando corpo, música e movimento em uma prática que, embora essencialmente combativa, era disfarçada sob a aparência de jogo ou dança. Os instrumentos musicais, em especial o berimbau, exerciam funções estratégicas, como sinalizar a aproximação de inimigos ou feitores, ao mesmo tempo que regiam o ritmo da prática. Assim, por meio da ginga, da simulação do combate e das expressões musicais, os/as praticantes não apenas camuflavam a dimensão subversiva da capoeira, mas também afirmavam sua identidade cultural e o direito à sobrevivência diante da opressão escravocrata.

Durante o Império (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), os/as praticantes de capoeira eram amplamente temidos/as e marginalizados/as, formando grupos organizados que se identificavam por trajes, cores e sinais próprios. Embora fossem frequentemente perseguidos/as pela polícia e classificados/as como desordeiros/as, também eram utilizados/as por políticos como agentes de proteção em disputas locais de poder. Esses grupos, conhecidos como “maltas”, compunham um cenário urbano diverso e ruidoso, ao lado de prostitutas, malandros, boêmios, estivadores e policiais, especialmente nas ruas do Rio de Janeiro e de outras cidades brasileiras no final do século XIX. As “maltas de capoeira”, compostas majoritariamente por homens negros ou pobres, armados com facas e navalhas, causavam apreensão entre as elites e as camadas médias por seus deslocamentos velozes e técnicas corporais violentas. Inicialmente associada quase exclusivamente à população negra e escravizada, a capoeira passou a ser praticada também por homens brancos e imigrantes europeus, revelando a complexidade e a riqueza da cultura afro-brasileira urbana (Munanga; Gomes, 2006, p. 158).

Na página 99, os autores abordam aspectos relacionados à cidade e à cidadania. Desde a tradição greco-romana, a cidade é concebida como o espaço privilegiado da vida política e do exercício da cidadania. Derivado de *civitas*, o termo expressa a ideia de uma comunidade regida por leis e costumes, na qual o indivíduo adquire direitos e deveres. Nesse sentido, “civilizar” implica tornar-se cidadão, o que explica a centralidade dos espaços urbanos nas manifestações sociais contra injustiças estatais (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 99). Destaca-se, na obra

dos autores, a imagem alusiva à Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em Brasília (DF), no ano de 2019, que constitui um importante marco de mobilização e reivindicação por direitos, identidade e visibilidade dos povos indígenas e, em especial, das mulheres indígenas enquanto protagonistas sociais e políticos.

Figura 32 - Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, em Brasília (DF), em 2019



Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 99).

Na imagem apresentada na página 99, encontra-se registrada a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 2019 com o lema "Território: nosso corpo, nosso espírito", que reuniu cerca de 2.500 representantes de 130 povos originários em Brasília. A mobilização teve como objetivo denunciar os projetos nefastos do governo Jair Bolsonaro (2019-2022) que visavam a liberar a mineração em terras indígenas, colocando em risco o modo de vida e a sobrevivência desses povos, além de exigir a demarcação e a proteção de seus territórios, conforme previsto na Constituição. No entanto, os autores não aprofundam o debate sobre a condição das mulheres indígenas, deixando de abordar questões centrais como a violência estrutural, a negligência do Estado, o desmonte das políticas indigenistas, o avanço do agronegócio e do garimpo ilegal, bem como os impactos do marco temporal²⁵ sobre os direitos

²⁵ A tese do Marco Temporal sustenta que os povos indígenas somente teriam direito à demarcação de suas terras tradicionais caso estivessem em sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. De acordo com essa interpretação jurídica, territórios que não estavam ocupados por comunidades indígenas nessa data — mesmo que historicamente pertencentes a elas — não poderiam ser reconhecidos como terras indígenas, podendo ser atribuídos ao Estado ou à propriedade privada. Tal entendimento desconsidera os processos de expulsão, violência e deslocamento forçado sofridos por muitos povos originários ao longo da história, restringindo o acesso aos seus direitos constitucionais e colocando em risco sua existência física e

territoriais. Assim, perdem a oportunidade de contextualizar criticamente a imagem no cenário mais amplo das lutas dos povos indígenas por dignidade, justiça e o exercício pleno da cidadania.

Os autores discutem as tensões entre a universalidade dos direitos humanos e o relativismo cultural, alertando para os riscos de uma homogeneização cultural imposta pelo Ocidente cristão. Essa imposição pode ser interpretada como uma manifestação contemporânea do eurocentrismo, que ameaça a alteridade de culturas tradicionais, como as dos povos originários, orientais e islâmicos. Com base na reflexão de Maria Victoria Benevides²⁶, enfatiza-se o caráter ambíguo do relativismo cultural, o qual pode, por um lado, assegurar a proteção de identidades culturais minoritárias e, por outro, servir como justificativa para práticas que ferem a dignidade humana. Diante desse impasse, Benevides defende a centralidade dos direitos humanos universalmente reconhecidos, articulados a um diálogo intercultural que promova a valorização da diversidade sem comprometer as liberdades fundamentais (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 130).

No volume 6, intitulado *Construção da Cidadania*, Vicentino, Campos e Sene (2020, p. 130) refletem sobre os direitos humanos e apresentam uma fotografia de uma manifestação realizada em Paris, em maio de 2017, em solidariedade ao povo Guarani-Kaiowá (MS), com a presença do cacique Ládio Verono. A imagem em questão evidencia a repercussão internacional das lutas dos povos indígenas brasileiros. Contudo, os autores não exploram de forma mais aprofundada a complexa realidade enfrentada por essa etnia no Brasil, marcada por sistemáticas violações de direitos, conflitos fundiários, violência, omissões do Estado na garantia da demarcação de seus territórios tradicionais e, especialmente, pelo avanço predatório do agronegócio sobre as terras indígenas. Essa lacuna evidencia não apenas a insuficiência de abordagens críticas nos livros didáticos, mas também um distanciamento das diretrizes estabelecidas pela Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A ausência de uma abordagem mais ampla sobre a situação dos Guarani-Kaiowá representa uma perda de oportunidade pedagógica significativa e enfraquece uma prática educativa comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira.

cultural. APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). *Marco Temporal*. Disponível em: <https://apiboficial.org/marco-temporal/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

²⁶ BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Os direitos humanos como valor Universal*. Lua Nova, n. 34. São Paulo, dez. 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000300011. Acesso em: 11 ago. 2020. (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 130).

Figura 33 - Manifestação em solidariedade ao povo Guarani-Kaiowá, França, 2017



Em maio de 2017, uma manifestação em solidariedade ao povo Guarani-Kaiowá, com a presença do cacique Ládio Verono, foi realizada em Paris, França.

Fonte: Vicentino, Campos e Sene (2020, v. 6, p. 130).

Ao longo dos seis volumes que compõem a coleção *Diálogos em Ciências Humanas*, constata-se a presença de autores e autoras fundamentais para o debate étnico-racial, como Kabengele Munanga, Ailton Krenak, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Angela Davis, bell hooks, Achille Mbembe, entre outros. A diversidade de vozes e perspectivas pluriépistêmicas reunidas nessa coleção a consolida como um instrumento pedagógico de grande relevância para a promoção de uma prática educativa crítica, dialógica e emancipadora, conforme os princípios defendidos por Freire (1996).

Os Manuais do/a Professor/a da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* foram elaborados como instrumentos de orientação pedagógica frente às transformações promovidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio. A estrutura dos manuais contempla temas centrais como educação integral, integração e interdisciplinaridade, especificidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus componentes curriculares, Temas Contemporâneos Transversais, práticas de investigação científica, diagnóstico e avaliação, além de propostas de trabalho com a coleção, sumários analíticos, estrutura editorial, referências bibliográficas comentadas e orientações específicas por volume (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 162).

A leitura atenta desses manuais revela-se imprescindível para que os/as docentes possam compreender os fundamentos teórico-metodológicos da coleção e, com isso, qualificar e otimizar sua prática pedagógica. A proposta didático-pedagógica valoriza a articulação entre as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conhecimento, promovendo práticas que estimulem o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas na BNCC. O foco na pesquisa, na contextualização do conhecimento e no protagonismo estudantil visa a tornar a

aprendizagem mais significativa, alinhada à realidade dos/as estudantes e a seus projetos de vida. Ao mesmo tempo, reafirma-se a centralidade do conhecimento disciplinar como base para uma abordagem interdisciplinar e crítica (Vicentino; Campos; Sene, 2020, p. 162).

A incorporação da *Coleção Diálogos em Ciências Humanas* ao PNLD de 2021 pode ser compreendida, em um primeiro momento, como uma tentativa de alinhamento às diretrizes que preconizam a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade sociocultural na escola pública brasileira. A obra apresenta orientações didático-metodológicas relevantes para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, articulando temáticas contemporâneas e propondo práticas investigativas alinhadas à BNCC. Contudo, a abordagem conferida às questões étnico-raciais, embora presente, evidencia-se limitada e superficial, caracterizando-se por recortes temáticos descontextualizados e pela ausência de uma problematização mais profunda das dimensões históricas, culturais e epistemológicas que permeiam as trajetórias dos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil. Observa-se, por exemplo, que as trajetórias históricas dos povos indígenas e afrodescendentes são frequentemente tratadas a partir de marcos temporais isolados, como a escravização no Brasil colonial ou a demarcação de terras no período republicano, sem uma análise crítica da continuidade das opressões estruturais, nem da resistência histórica desses grupos.

Embora a coleção dialogue com os marcos legais representados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista permanece circunscrita a um tratamento conteudista, pouco articulado com uma perspectiva crítica sobre o racismo estrutural que atravessa as instituições educacionais. A ausência de um compromisso explícito com abordagens contracoloniais, decoloniais, interculturais e pluriépistêmicas enfraquece o potencial transformador da obra, reduzindo-a a um instrumento de inclusão simbólica que pouco contribui para a ruptura com as lógicas eurocentradas ainda hegemônicas no currículo escolar.

Nesse sentido, Bittencourt (2018, p. 261) observa que “os livros didáticos têm sido considerados material importante no cotidiano escolar, mas o destaque é sempre dado ao seu caráter de ferramenta auxiliar, sem jamais serem ressaltados como instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos”. A autora chama atenção para o papel ambíguo que o livro didático ocupa nas práticas pedagógicas, ora valorizado, ora subestimado, o que reforça a necessidade de repensar sua elaboração e uso a partir de pressupostos críticos e inclusivos.

Para que os livros didáticos contribuam efetivamente para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, é imprescindível que incorporem o letramento racial crítico como princípio estruturante. Esse compromisso exige o

reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente subalternizados, bem como a formação de sujeitos éticos, politicamente conscientes e engajados na luta contra as múltiplas expressões dos racismos. Nesse sentido, é fundamental que a elaboração desses materiais didáticos ocorra por meio de processos colaborativos e dialógicos, que envolvam a cocriação de conteúdos com estudantes, educadores/as, intelectuais indígenas e afrodescendentes, entendida como um processo colaborativo de produção de conhecimento no qual diferentes sujeitos compartilham saberes, responsabilidades e decisões, promovendo a construção conjunta de propostas, práticas ou soluções a partir do diálogo e da valorização das experiências e perspectivas de cada participante. Mais do que uma adequação normativa, espera-se que os materiais se tornem instrumentos potentes na disputa por narrativas, promovendo a produção de sentidos contra-hegemônicos e a ressignificação do currículo escolar em direção a uma educação antirracista, plural e emancipatória.

Nesse contexto, o *Projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, implementado desde 2018 no CEM 01 do Paranoá, constitui-se como uma experiência exitosa no enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. Alinhado aos princípios de uma educação antirracista, o projeto tem promovido a valorização das identidades negras e indígenas, contribuindo para a construção de um currículo comprometido com a justiça social e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais desses povos na constituição da sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica situada no campo da disputa por narrativas, que busca transformar o espaço escolar em um território de afirmação de saberes, memórias e direitos historicamente negados.

Esse cenário evidencia a urgência de uma abordagem educacional comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais, articulada aos princípios de uma educação antirracista. Mais do que ações pontuais, trata-se da construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reconheça e combata os racismos como estruturas históricas e sistêmicas, demandando intervenções intencionais no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais. Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da educação antirracista como estratégia de transformação social, valorização da diversidade e afirmação das identidades historicamente subalternizadas.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com base na obra *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara Carine Soares Pinheiro²⁷ (2023), adota-se uma abordagem crítica para a análise da educação antirracista, compreendendo-a não apenas como uma proposta pedagógica, mas como um compromisso ético, político e epistemológico. A autora ressalta a importância de reconhecer o racismo como uma estrutura que atravessa o cotidiano escolar e, portanto, exige dos/as educadores/as uma atuação consciente, fundamentada em práticas que confrontem as desigualdades raciais de forma intencional e sistemática.

A educação antirracista é uma proposta pedagógica comprometida com a erradicação dos racismos em suas múltiplas manifestações, estruturais, institucionais, interpessoais e simbólicas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Essa abordagem visa à construção de práticas educacionais que reconheçam, valorizem e integrem a diversidade étnico-racial como elemento fundamental do processo formativo. Nesse sentido, busca-se promover a equidade e assegurar o respeito às identidades historicamente marginalizadas, com ênfase na valorização das culturas e trajetórias das populações negras e indígenas no contexto brasileiro, contribuindo para a transformação social e o fortalecimento de uma educação inclusiva. Pinheiro (2023) afirma que:

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

A população negra e os povos indígenas representam uma significativa parcela dos segmentos socialmente vulnerabilizados no Brasil, frequentemente concentrados nas periferias urbanas e nas margens socioeconômicas do país. Essa configuração não é fruto do acaso, mas sim consequência de longos processos históricos marcados por exclusão, opressão e exploração sistemática. Pesquisadores/as que analisam a formação social brasileira apontam que essa condição foi agravada pela persistente omissão do Estado, que, ao longo do tempo,

²⁷ Bárbara Carine Soares Pinheiro é mãe, mulher negra cis, nordestina, professora, escritora, empresária, formada em Química e em Filosofia pela UFBA, além de mestra e doutora em Ensino de Química pela UFBA/UEFS. Realizou estágio de pós-doutorado na Cátedra de Educação Básica – IEA/USP. Atualmente, é professora adjunta do Instituto de Química da UFBA. É autora de livros como *@descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência* e *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras* (ambos finalistas do prêmio Jabuti). Idealizadora, sócia e consultora pedagógica da Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do país.

negligenciou políticas reparatórias e inclusivas. Nesse contexto, a superação dos estigmas e preconceitos dirigidos a essas populações é uma das exigências mais prementes do século XXI, demandando ações concretas voltadas à equidade e ao reconhecimento de suas identidades, saberes e direitos.

Segundo Pinheiro (2023), a ausência de práticas pedagógicas voltadas à problematização dos privilégios associados à branquitude no contexto das relações étnico-raciais decorre, em grande medida, do fato de que pessoas brancas não se percebem como racializadas. Embora o conceito de raça tenha sido historicamente construído pela branquitude, indivíduos brancos tendem a se posicionar como sujeitos universais, considerados a medida do humano. Nessa lógica, os grupos não brancos são os racializados, percebidos como inferiores ou distantes do ideal de humanidade, o que os coloca em posição subalterna. A negação dessa realidade, frequentemente desqualificada como exagero ou “vitimismo”, revela, na verdade, o incômodo de setores que se beneficiam estruturalmente do racismo e resistem ao questionamento de seus privilégios. Em relação ao conceito de raça, Pinheiro (2023) afirma que:

Historicamente, o conceito de raça surgiu na modernidade europeia com um importante marcador de hierarquização humana que possibilitou distinções entre as pessoas a fim de categorizá-las e classificá-las hierarquicamente do ponto de vista estético (fenotípico). Era uma lógica supremacista: “Se eu diminuo o outro e faço com que ele acredite nisso, eu o domino”. Estavam dadas as bases para um novo modelo de reprodução, pautado na acumulação primitiva do capital a partir do mercantilismo escravagista (Pinheiro, 2023, p. 36).

Pinheiro (2023, p. 40) argumenta que, embora a branquitude tenha sido responsável pela construção histórica do conceito de raça como ferramenta de hierarquização social, atualmente, tende a negar sua existência, alegando que há apenas uma “raça humana”. No entanto, a autora esclarece que o termo *branquitude* não se refere a indivíduos em sua dimensão pessoal ou singular, mas sim a uma categoria social que designa um lugar de privilégio – simbólico, subjetivo e material – reservado às pessoas reconhecidas como brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. No contexto brasileiro, essa identificação não se fundamenta em critérios genéticos, mas na aparência física (fenótipo), evidenciando que o pertencimento racial é definido sobretudo pela estética corporal e não pela constituição biológica. A autora também enfatiza que a ideia de democracia racial no Brasil é um mito, uma vez que não há igualdade efetiva entre pessoas negras e não negras no país. Para Pinheiro (2023, p. 51), essa noção ilusória de harmonia racial oculta as profundas desigualdades estruturais que marcam as relações sociais, contribuindo para a negação do racismo e para a manutenção dos privilégios

historicamente associados à branquitude.

Pinheiro (2023, p. 67) reconhece que o Brasil é um país marcado por um racismo estrutural e, nesse contexto, a escola não está isenta dessa lógica discriminatória. Segundo a autora, a instituição escolar, por ser um componente social que se forma dentro de uma sociedade historicamente desigual, tende a reproduzir as marcas do racismo presente em seu entorno. No entanto, ela ressalta que essa constatação não deve levar à inércia. Pelo contrário, justamente por ser um espaço que também reproduz as estruturas opressoras da sociedade, a escola deve ser compreendida como um lugar estratégico para a formulação de ações de enfrentamento ao racismo, especialmente por meio de práticas pedagógicas críticas e transformadoras dentro do sistema educacional formal.

Pinheiro (2023, p. 70-71) destaca que, embora o racismo seja reconhecido legalmente como crime inafiançável e imprescritível, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei 7.716/1989, suas manifestações continuam sendo recorrentes e, muitas vezes, naturalizadas em diversos espaços sociais, incluindo a escola. A autora critica o modo como instituições escolares tendem a suavizar atos racistas, classificando-os genericamente como *bullying*. Essa prática, segundo ela, encobre a dimensão estrutural do racismo, reduzindo-o a conflitos interpessoais ou comportamentos isolados, quando, na realidade, trata-se de uma violência sistemática que humilha, silencia e desumaniza estudantes negros/as. Essa postura contribui para a negação da gravidade do racismo no ambiente educacional e impede a adoção de medidas efetivas para seu enfrentamento. Pinheiro (2023) destaca que:

Xingar alguém de “macaco”, de “betume”, de “asfalto” não é *bullying*, é injúria racial, que também é crime. A Lei n. 14.532/2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de janeiro de 2023, tipifica a injúria racial (ofender a dignidade de alguém com base em raça, cor, etnia ou procedência nacional) como crime de racismo (Pinheiro, 2023, p. 71).

Segundo Pinheiro (2023, p. 72), embora a legislação busque responsabilizar individualmente o/a autor/a de um ato racista, tratando-o como um episódio isolado, essa abordagem legal não contribui para o entendimento do racismo em sua complexidade estrutural e sistêmica, o que dificulta o enfrentamento efetivo do problema em suas raízes históricas e sociais. Os casos de racismo no ambiente escolar devem, em um primeiro momento, ser abordados por meio de estratégias pedagógicas e educativas, de modo a promover a conscientização crítica sobre a gravidade da discriminação racial. No entanto, essa abordagem não exclui a necessidade de responsabilização dos/as envolvidos/as, uma vez que a

responsabilização é parte fundamental do processo formativo e do enfrentamento efetivo das práticas racistas no contexto educacional.

De acordo com Pinheiro (2023), a construção de uma escola antirracista exige o engajamento de todos/as os/as profissionais da comunidade escolar, não apenas dos/as docentes, o que demanda um processo formativo contínuo e com letramento racial. A autora ressalta a importância de reestruturar o calendário escolar a partir de uma perspectiva decolonial, que contemple e valorize as culturas africanas, afrodiáspóricas e indígenas, superando o viés eurocêntrico ainda predominante nas práticas pedagógicas. Embora haja possibilidades concretas de atuação antirracista no âmbito universitário, as estruturas acadêmicas brasileiras seguem atravessadas por lógicas coloniais que dificultam a efetivação da Lei 10.639/2003 e a transformação curricular necessária.

Pinheiro (2023) conceitua as práticas antirracistas como ações voltadas não apenas à denúncia do racismo, mas também à sua reversão estrutural, compreendendo-o como uma construção histórica do Ocidente voltada à dominação por meio da hierarquização racial. Nesse sentido, o antirracismo emerge como uma forma de agência política contra a lógica colonial que sustenta essas opressões. Essa compreensão dialoga com Frantz Fanon (2022), que argumenta que o racismo é intrínseco ao projeto colonial e que sua superação demanda não apenas reformas institucionais, mas uma ruptura radical com os sistemas de opressão que desumanizam os povos racializados. Assim, a prática antirracista precisa ser tanto pedagógica quanto insurgente, comprometida com a reconstrução de subjetividades e com a transformação das estruturas que reproduzem a desigualdade racial.

Em consonância com as reflexões de Pinheiro (2023), Gomes e Jesus (2013) argumentam que a construção de uma educação antirracista exige não apenas mudanças legais e curriculares, mas também uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e da formação docente. Para os autores, a implementação da Lei 10.639/2003 representa uma ruptura paradigmática no cenário educacional brasileiro, ao afirmar que o conhecimento produzido pelas populações negras e indígenas deve ser valorizado como parte integrante do currículo escolar. A EREER, portanto, não deve se limitar a datas comemorativas ou a conteúdos pontuais, mas deve atravessar toda a organização do projeto político-pedagógico das instituições educacionais, como parte de um compromisso ético com a justiça social e com a reparação histórica.

Pinheiro (2023) destaca que ser um/a educador/a antirracista exige reconhecer que o racismo não é apenas um fenômeno externo, mas uma estrutura que nos constitui subjetivamente, atravessando nossas formas de pensar, agir e falar, mesmo quando há esforço

consciente para evitar expressões explicitamente racistas. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Grada Kilomba (2019), que afirma que o conhecimento dominante nas instituições educacionais é fundado em uma epistemologia eurocentrada, que silencia vozes negras e marginalizadas. Para Kilomba, o processo de descolonização do saber envolve não apenas incluir novos conteúdos no currículo, mas transformar as estruturas de produção do conhecimento e confrontar os lugares de fala historicamente negados. Assim, a formação crítica do/a educador/a antirracista deve passar pela superação de privilégios e pela escuta ativa das narrativas que historicamente foram excluídas dos espaços de enunciação.

Essa concepção está em sintonia com as reflexões de bell hooks (2017), para quem a prática docente libertadora exige uma ruptura com paradigmas eurocêtricos e autoritários que historicamente conformaram os espaços educativos. A autora defende uma educação engajada, em que o processo de ensinar e aprender esteja comprometido com a escuta, com o afeto e com a transformação das consciências. Assim, tanto Pinheiro quanto hooks convergem na defesa de uma formação docente comprometida com a justiça social e com a descolonização das práticas pedagógicas, entendendo a sala de aula como um espaço político e ético de enfrentamento às opressões.

Pinheiro (2023) defende que a prática docente antirracista exige a consciência de que o racismo constitui uma estrutura subjetiva e social, internalizada mesmo por sujeitos críticos. Em diálogo com Freire (2005), compreende-se que a formação de educadores/as deve ser orientada por uma postura ética e política, voltada à transformação das estruturas opressoras. Freire sustenta que ensinar é um ato político e ético, e que os/as docentes devem assumir-se como sujeitos históricos capazes de problematizar e transformar tais estruturas. Ambos os autores convergem na defesa de uma educação libertadora, fundamentada na descolonização do pensamento e na rejeição da neutralidade pedagógica.

Diante das reflexões desenvolvidas nesta dissertação, que ressaltam a importância de uma educação antirracista, plural e historicamente contextualizada, torna-se fundamental propor intervenções pedagógicas que articulem teoria e prática no espaço escolar. O Produto Educacional apresentado a seguir emerge como desdobramento dessas discussões, alinhando-se aos marcos legais e epistemológicos que orientam a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com o objetivo de contribuir para a construção de práticas curriculares inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com a promoção da justiça social.

3.1 Uma proposta de sequência didática – Capoeira: cultura, resistência e identidade afro-brasileira

Este Produto Educacional foi desenvolvido na forma de uma sequência didática intitulada *Capoeira: cultura, resistência e identidade afro-brasileira*, voltada ao Ensino Médio, especificamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com base em estudos e reflexões críticas sobre o ensino de História e orientada pelos princípios de uma educação antirracista. Sua elaboração está diretamente vinculada à implementação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008, com a inclusão dos conteúdos relativos aos povos indígenas. A proposta alinha-se aos marcos legais e pedagógicos que orientam a valorização da diversidade étnico-racial, o enfrentamento das desigualdades historicamente construídas e a consolidação de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a equidade racial, promovendo o debate crítico sobre conceitos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e democrática.

A elaboração da presente sequência didática foi motivada pela constatação da ausência de uma abordagem histórica mais aprofundada sobre a capoeira, conforme verificado na página 81 da obra *Diálogos em Ciências Humanas: Construção da Cidadania* (2020), de Vicentino, Campos e Sene. Diante dessa lacuna, optou-se por desenvolver uma proposta pedagógica que ampliasse a discussão sobre essa manifestação cultural afro-brasileira, compreendendo-a como uma expressão histórica de resistência, identidade e luta da população negra no Brasil. Essa iniciativa busca contribuir para a superação das limitações observadas em materiais didáticos convencionais, promovendo uma abordagem crítica, contextualizada e comprometida com os princípios de uma educação antirracista.

A proposta didático-pedagógica aqui apresentada não se configura como um modelo prescritivo ou um roteiro fechado de aplicação, mas como uma contribuição teórico-prática voltada à promoção de reflexões críticas, tanto no âmbito individual quanto coletivo, entre os/as profissionais da educação. Longe de oferecer respostas prontas, trata-se de um convite à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e sensíveis às especificidades de cada realidade escolar. Nesse sentido, a abordagem adotada busca tensionar lógicas educativas normativas e homogeneizantes, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, dialógica e antirracista, orientada pela valorização da diversidade, pela justiça social e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais historicamente produzidas.

A capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira que integra elementos de dança, luta

e jogo, enraizada na ancestralidade africana e marcada por uma trajetória histórica de criminalização e posterior reconhecimento institucional. De prática marginalizada pelo Código Penal de 1890, passou a ser reconhecida, em 2014, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, reafirmando seu valor como forma de resistência, memória e afirmação da população negra. O tráfico transatlântico de africanos/as não se restringiu à exploração de mão de obra, mas resultou na disseminação de um vasto repertório cultural composto por saberes, crenças e práticas que, no Brasil, deu origem a manifestações como o candomblé, o samba e a própria capoeira. Essa herança, transmitida pela oralidade e vivenciada coletivamente, constitui dimensão essencial da identidade brasileira e da luta contra o racismo estrutural (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 95-97).

Embora tradicionalmente associado à dispersão do povo judeu, o conceito de diáspora pode ser ampliado para designar deslocamentos forçados de populações em razão de contextos históricos, políticos ou econômicos. Nesse sentido, a noção de “diáspora africana” refere-se à migração compulsória de milhões de africanos/as traficados/as para as Américas durante o período escravocrata. Esse processo não implicou apenas a exploração de corpos como força de trabalho, mas também o deslocamento de um amplo repertório cultural, incluindo saberes, práticas religiosas, formas de linguagem e modos de vida. No Brasil, esse legado foi fundamental na conformação da cultura nacional, expressando-se em manifestações como o candomblé, o samba, a culinária afro-brasileira e a capoeira, que foram preservadas, recriadas e ressignificadas como formas de resistência e afirmação identitária diante das violências do racismo e da colonialidade (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 99).

Compreender a capoeira demanda uma abordagem que transcenda sua etimologia ou origem histórica, reconhecendo-a como um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas dimensões sociais, culturais e epistemológicas. Embora tenha se consolidado no Brasil sob forte influência das matrizes africanas, sua análise requer um olhar interdisciplinar que a compreenda como uma prática simbólica e política. Nesse sentido, os desafios de sua inserção em políticas públicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira estão relacionados ao fato de que tais iniciativas, frequentemente orientadas por uma lógica de controle social, acabam por reproduzir contradições históricas marcadas pela negação e apropriação da cultura negra. Como expressão de sujeitos historicamente subalternizados, a capoeira resiste a processos de institucionalização que não estejam comprometidos com a escuta, a sensibilidade e a reparação histórica. Assim, as políticas discriminatórias no Brasil não se limitaram à repressão física dos corpos negros, mas também buscaram silenciar suas manifestações culturais, religiosas e festivas (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 103-104).

Durante o Estado Novo (1937–1945), a capoeira foi incorporada pelo governo Vargas como parte do projeto de construção de uma identidade nacional. Com a promulgação do Código Penal de 1940 (Decreto n. 2.848), sua prática foi oficialmente descriminalizada, passando a ser promovida como uma forma legítima de ginástica nacional, em contraste com os métodos estrangeiros. Essa valorização, no entanto, esteve vinculada a uma estratégia estatal de apropriação simbólica, que reconfigurou a capoeira a partir de interesses nacionalistas e autoritários. No contexto das políticas culturais do regime, elementos das culturas africana e afro-brasileira foram seletivamente incorporados ao discurso oficial, com o objetivo de forjar uma imagem homogênea da nação, apagando conflitos raciais e silenciando a dimensão de resistência e ancestralidade dessas práticas. A capoeira, assim, foi ressignificada como símbolo de brasilidade, ao custo de sua despolitização e subordinação ao controle estatal (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 105).

A partir da década de 1930, consolidaram-se no Brasil duas principais vertentes da capoeira: a angola, preservada por mestre Pastinha, e a regional, sistematizada por mestre Bimba. Mais que diferenças estilísticas, essas vertentes expressavam distintas concepções de tradição, ensino e inserção institucional. Nesse contexto, intensificaram-se os esforços do Estado para institucionalizar a capoeira, culminando com seu reconhecimento oficial como prática esportiva por meio da criação da Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), estabelecida pelo Decreto-Lei 3.199, de 1941. A CBP criou, já em sua origem, o Departamento Nacional de Luta Brasileira, considerado precursor da futura Confederação Brasileira de Capoeira. Esse enquadramento ampliou a visibilidade institucional da prática, embora frequentemente dissociando-a de suas raízes afro-brasileiras e de seu caráter histórico e cultural (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 106).

O reconhecimento institucional da capoeira como patrimônio cultural resultou de um processo articulado pelo Estado brasileiro, especialmente por meio do Iphan. Entre 2006 e 2007, foi elaborado o *Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil*, que sintetizou sua trajetória histórica e fundamentou seu reconhecimento oficial. Em 2008, o Parecer n. 031 recomendou seu registro, concretizado em 20 de novembro do mesmo ano com a inscrição da Roda de Capoeira no *Livro das Formas de Expressão* como Patrimônio Cultural do Brasil. Esse reconhecimento nacional ocorreu em paralelo à internacionalização da capoeira, que se expandia dentro e fora do país, em consonância com políticas culturais globais, como a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, adotada pela Unesco em 20 de outubro de 2005, a qual estabelece que bens, serviços e atividades culturais devem ser reconhecidos por seu valor simbólico e

identitário, e não apenas por seu valor econômico ou comercial (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 107).

Nove anos mais tarde, em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos culturais globais e pelo protagonismo dos/as capoeiristas, compreendidos/as como embaixadores/as informais da cultura afro-brasileira, a capoeira alcançava mais de 160 países. Diante desse cenário, a Unesco reconheceu oficialmente, em 26 de novembro de 2014, a *Roda de Capoeira* como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Esse reconhecimento internacional reafirma a centralidade da capoeira como expressão viva de memória, identidade e resistência das populações negras, em um processo que articula tradição, mobilidade e legitimação transnacional (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 108).

A trajetória da capoeira, ao ser incorporada por políticas públicas voltadas à reparação histórica, revela seu deslocamento de prática marginalizada para patrimônio cultural imaterial da humanidade. Esse processo destaca não apenas seu valor simbólico e cultural, mas também a necessidade de compreendê-la em sua complexidade, respeitando seus significados históricos, sociais e identitários. Reduzir a capoeira a uma simples expressão corporal ignora sua profundidade enquanto prática cultural afro-brasileira, marcada pela resistência, ancestralidade e construção de identidades coletivas (Guimarães; Foster; Custódio, 2022, p. 112).

A partir da experiência como sujeito autodeclarado negro (pardo), praticante de capoeira e professor de História na SEEDF, é possível identificar a recorrência de práticas discriminatórias e racistas no cotidiano escolar, muitas vezes manifestadas de forma sutil ou dissimulada. Com o desenvolvimento de uma consciência crítica, essas manifestações tornam-se mais evidentes, revelando seu caráter estrutural. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma intervenção pedagógica orientada por um compromisso ético e político com a equidade racial. A ampliação e o aprofundamento dos conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo constituem, portanto, estratégias fundamentais para a efetivação de uma educação antirracista e socialmente comprometida.

Compreender a capoeira como prática educativa requer uma abordagem crítica que ultrapasse sua dimensão esportiva, reconhecendo-a como saber ancestral e forma de resistência aos padrões eurocêntricos historicamente legitimados pela escola. Ao integrar corpo, oralidade, musicalidade e memória, a capoeira constitui um espaço pedagógico de afirmação da cultura afro-brasileira e de ressignificação de identidades subalternizadas. Sua potência educativa reside na produção de saberes por meio da corporeidade, da ludicidade e da coletividade, subvertendo hierarquias epistemológicas. Incorporá-la criticamente ao ambiente escolar é, portanto, reconhecer seu valor na construção de uma educação antirracista comprometida com

a transformação social e política.

A proposta da sequência didática intitulada *Capoeira: cultura, resistência e identidade afro-brasileira*, direcionada ao Ensino Médio, fundamenta-se nos princípios da Lei 10.639/2003, bem como nas diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* do Distrito Federal (2021). Esses marcos normativos ressaltam a importância da valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar. Ao incorporar a capoeira como objeto de estudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), busca-se promover uma abordagem crítica e interdisciplinar, que considere a pluralidade cultural brasileira e enfrente os efeitos persistentes do racismo estrutural.

O *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* do Distrito Federal (2021) reconhece a persistência de discriminações, especialmente de cunho étnico-racial, que incidem sobre grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, quilombolas, ciganos, camponeses, pessoas com deficiência, em situação de rua, migrantes, refugiados, sujeitos não heteronormativos e estudantes privados/as de liberdade. Alinhado às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o documento reafirma a obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, com o objetivo de confrontar narrativas eurocêntricas e excludentes. Destaca, ainda, que as desigualdades raciais e econômicas atuais decorrem da herança de um passado colonial e escravocrata, que ainda limita o acesso equitativo à educação (Distrito Federal, 2021, p. 24–26).

A capoeira, entendida como prática cultural afro-brasileira de resistência, reúne elementos históricos, simbólicos, corporais e musicais que expressam a luta, a ancestralidade e a identidade de um povo historicamente silenciado nos espaços escolares. Nesse sentido, a sequência didática tem como objetivo não apenas apresentar a capoeira como conteúdo, mas mobilizá-la como ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista, comprometida com a justiça social, com os direitos humanos e com a formação crítica dos/as estudantes.

A sequência didática proposta será desenvolvida de forma colaborativa, contando com a participação ativa da comunidade escolar e de mestres/as de capoeira, reconhecidos/as como detentores/as de saberes ancestrais e experiências socioculturais fundamentais para a valorização da cultura afro-brasileira. A presença desses/as agentes culturais na escola visa a romper com a lógica eurocêntrica que historicamente excluiu conhecimentos não hegemônicos do currículo escolar. Assim, por meio de rodas de conversa, oficinas práticas e atividades interdisciplinares nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a capoeira será

mobilizada não apenas como conteúdo, mas como instrumento pedagógico que integra dimensões corporais, históricas e simbólicas, favorecendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares. A proposta se alinha aos princípios da educação antirracista, ao promover a escuta, o reconhecimento e a valorização de sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo para a formação crítica, ética e cidadã dos/as estudantes.

Quadro 2 - Sequência didática

Sequência Didática – Capoeira: cultura, resistência e identidade afro-brasileira
<p>Etapa de ensino: Ensino Médio.</p> <p>Área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>Duração estimada: 3 dias letivos.</p> <p>Eixo temático: História e Cultura Afro-Brasileira.</p> <p>Base legal: Lei 10.639/2003, BNCC e o <i>Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio</i> do Distrito Federal.</p>
Justificativa
<p>A capoeira, como manifestação cultural afro-brasileira, apresenta significativa relevância nos âmbitos histórico, político e pedagógico, sobretudo pelo seu potencial educativo na valorização das identidades negras e na superação de estereótipos racializados. A compreensão da capoeira como forma de resistência desenvolvida por africanos/as escravizados/as e seus/suas descendentes no contexto colonial brasileiro evidencia sua dimensão simbólica e política na luta contra a opressão, além de fomentar reflexões críticas sobre o racismo estrutural que persiste nas instituições sociais, inclusive no âmbito escolar. Dessa forma, a inserção da capoeira no espaço educacional contribui para a promoção de uma educação fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade cultural. A presente proposta pedagógica está respaldada nos dispositivos legais da Lei 10.639/2003, nas diretrizes da BNCC e no <i>Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio</i> do Distrito Federal, que orientam a construção de práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades raciais no contexto escolar.</p>
Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a capoeira como manifestação cultural afro-brasileira, analisando suas origens históricas, suas dimensões simbólicas, sociais e políticas no contexto brasileiro; • Promover a valorização das identidades negras e afro-brasileiras por meio do estudo da capoeira, contribuindo para a construção de uma educação antirracista e inclusiva;

Continua

Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a capoeira como forma de resistência cultural e histórica, articulando sua trajetória às lutas contra a escravidão, o racismo estrutural e as desigualdades sociais; • Fomentar o respeito à diversidade cultural e étnico-racial no ambiente escolar, evidenciando a capoeira como expressão que integra cultura, corporalidade, musicalidade e memória histórica; • Desenvolver a capacidade crítica dos/as estudantes em relação às representações sociais da capoeira e aos sujeitos que a praticam, enfrentando estereótipos, preconceitos e discriminações; • Estimular o diálogo interdisciplinar, articulando saberes das áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no estudo da capoeira; • Contribuir para a formação integral e cidadã dos/as estudantes, reforçando valores relacionados à justiça social, aos direitos humanos e à valorização da diversidade cultural brasileira. • Desenvolver uma sequência didática interdisciplinar que reconheça e valorize a capoeira como expressão cultural afro-brasileira e como ferramenta pedagógica no contexto da educação antirracista, articulando aulas/palestras teóricas e oficinas práticas conduzidas por mestres/as de capoeira convidados/as. A proposta contempla a integração de múltiplas dimensões (corporalidade, oralidade, musicalidade, esporte e memória) com o objetivo de promover a construção de saberes ancestrais, o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e a ressignificação de identidades historicamente subalternizadas.
Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • EM13CHS102 – Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo, desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos; • EM13CHS104 – Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço;

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – BNCC
<ul style="list-style-type: none"> ● EM13CHS204 – Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas; ● EM13CHS205 – Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis; ● EM13CHS502 – Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais; ● EM13CHS601 – Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país; ● EM13CHS605 – Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ● As origens históricas da capoeira no contexto da diáspora africana e da escravidão no Brasil; ● A capoeira como prática de resistência cultural, social e política das populações negras;

Continuação do Quadro 2

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Os processos de criminalização da capoeira e sua posterior valorização institucional como patrimônio cultural; • A capoeira enquanto expressão identitária e cultural afro-brasileira, articulada à corporeidade, à musicalidade e à ancestralidade; • Reconhecimento da roda de capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, e sua importância para a memória coletiva e valorização da diversidade cultural.
Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas/palestras expositivo-dialogadas, com uso de recursos audiovisuais (<i>slides</i>, vídeos, músicas, imagens e mapas conceituais) para contextualização e sensibilização dos/as estudantes; • Exibição de vídeos e documentários que abordem a história e as práticas da capoeira (angola e regional), seguidos de discussões orientadas por questões norteadoras; • Rodas de conversa com a participação da comunidade escolar, mestres/as, contramestres/as e professores/as de capoeira serão realizadas com o propósito de construir um espaço de diálogo intercultural e de valorização dos saberes populares, promovendo a escuta ativa, a argumentação crítica e a problematização das relações étnico-raciais e da memória afro-brasileira. A proposta metodológica adota as abordagens dialógicas e decoloniais por meio da coautoria, compreendendo os sujeitos envolvidos como colaboradores do processo formativo e produtores de conhecimento, em contraposição às lógicas tradicionais e hierarquizadas de ensino • Produções autorais dos/as estudantes, como cartazes, textos, <i>podcasts</i>, vídeos curtos e murais temáticos, com base nos conteúdos trabalhados; • Atividade prática de vivência corporal, orientada e supervisionada por um/a mestre/a de capoeira, envolvendo a demonstração de movimentos e elementos da musicalidade característicos dessa manifestação cultural. A proposta visa a possibilitar aos/às estudantes uma experiência sensível e integrada dos saberes corporais e simbólicos da capoeira, reconhecendo-a como expressão da identidade afro-brasileira e como instrumento pedagógico no contexto de uma educação antirracista.
Etapas da Sequência Didática
<p>Oficina 1 – O que é a capoeira?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios dos/as estudantes;

Continua

Etapas da Sequência Didática

- Discussão sobre o que os/as estudantes sabem ou pensam sobre a capoeira;
- Contextualização histórica: África, Brasil, escravidão, resistência e ancestralidade;
- Vídeo: *História da capoeira*. Diretor: Eduardo Bueno. Canal Buenas Ideias. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?si=jaLrVTGfyg6Ywu47&v=fAdeOPjprro&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- Documentário: *Os mestres que levaram capoeira ao mundo, mas lutam por valorização no Brasil*, BBC News Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lmSck2lCLq4>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Oficina 2 – Capoeira e resistência negra

- Documentário: *Mestre Pastinha, rei da capoeira*. Direção: Carolina Canguçu. Realização: TVE Bahia. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- Documentário: *Mestre Bimba - capoeira iluminada*. Diretor: Luiz Fernando Goulart. Canal Xplaining Capoeira. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lw8Y7eCP7XQ>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- Documentário: *GCAP em Cena - Documentário (45 Anos)*. Diretor: Pedro Trindade. Produção: Trovanova. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NXphsIeeLmA>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- Debate sobre as principais características da capoeira angola e regional.

Oficina 3 – Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (Unesco)

- Realização de uma saída de campo à sede do grupo de capoeira vinculado ao/à mestre/a convidado/a, com a finalidade de proporcionar aos/às estudantes uma vivência imersiva dos treinos e da roda de capoeira em seu contexto comunitário de prática. A atividade tem como propósito ampliar a compreensão da capoeira enquanto expressão cultural afro-brasileira, patrimônio imaterial e prática educativa de resistência, promovendo a articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais, em consonância com os princípios de uma educação antirracista, crítica e intercultural.

Avaliação
<p>A avaliação será processual e contínua, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões e atividades em grupo; • Capacidade de análise crítica e argumentação; • Produções escritas/orais que evidenciem a compreensão dos conteúdos e objetivos propostos; • Respeito às diferentes culturas e opiniões.
Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Textos históricos e literários. • Vídeos/documentários sobre a capoeira. • Materiais de apoio do MEC e da Unesco. • Recursos digitais: computador, projetor, internet e <i>slides</i>.
Legislação e documentos oficiais
<p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2025.</p> <p>BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. <i>Diário Oficial da União</i>, Brasília, 10 jan. 2003.</p> <p>BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. <i>Dossiê de Registro da Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil</i>. Brasília: Iphan, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.</p> <p>UNESCO. <i>Roda de Capoeira</i>. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014. Disponível em: https://ich.unesco.org/en/RL/roda-de-capoeira-00889. Acesso em: 10 jun. 2025.</p>
Obras e autores/as relevantes
<p>BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. <i>Dossiê: Registro da Roda de Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil</i>. Brasília: Iphan, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.</p> <p>GCAP EM CENA - DOCUMENTÁRIO (45 ANOS). Diretor: Pedro Trindade. Produção: Trovanova. <i>YouTube</i>, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NXpchsLeeLmA. Acesso em: 22 jun. 2025.</p> <p>GUIMARÃES, Luiz Fernando Carneiro; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Da criminalização a patrimônio cultural: uma análise da história da capoeira no Brasil. <i>Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades</i>, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 95–117, 2022. Disponível em: https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/284. Acesso em: 10 jun. 2025.</p>

Continuação do Quadro 2

Obras e autores/as relevantes	
HISTÓRIA DA CAPOEIRA - EDUARDO BUENO. Diretor: Eduardo Bueno. Canal Buenas Ideias. <i>YouTube</i> , 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?si=jaLrVTGfyg6Ywu47&v=fAdeOPjprro&feature=youtu.be . Acesso em: 22 jun. 2025.	
MESTRE BIMBA CAPOEIRA ILUMINADA. Diretor: Luiz Fernando Goulart. Canal Xplaining Capoeira. <i>YouTube</i> , 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lw8Y7eCP7XQ . Acesso em: 22 jun. 2025.	
MESTRE PASTINHA, Rei da Capoeira. Documentário. Direção: Carolina Canguçu. Realização: TVE Bahia. <i>YouTube</i> , 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs . Acesso em: 10 jun. 2025.	
MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. <i>O negro no Brasil de hoje</i> . São Paulo: Global, 2006.	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito investigar como a Lei 10.639/2003 tem sido efetivada nos livros didáticos, com foco na Coleção *Diálogos em Ciências Humanas* (2020), de autoria de Vicentino, Campos e Sene. A análise procurou verificar de que maneira os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira e, de forma ampliada, também à cultura indígena, conforme estabelece a Lei 11.645/2008, foram incorporados ao material didático, respeitando os princípios de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços observados na inclusão dos conteúdos sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos analisados, ainda persistem lacunas significativas, bem como abordagens marcadas pela superficialidade, descontinuidade e, em alguns casos, pela reprodução de estereótipos. A coleção examinada apresenta iniciativas de inserção das temáticas raciais, no entanto, observa-se a necessidade de um aprofundamento crítico e reflexivo sobre tais questões. Essa limitação compromete a efetividade de uma proposta de educação antirracista, ao não enfrentar, de forma sistemática e transversal, os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no ambiente escolar.

À luz das contribuições de Gomes (2005, 2008) e Pinheiro (2023), compreende-se que a educação antirracista deve ir além da inserção pontual de temas africanos e afro-brasileiros. Trata-se de uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial, promove a construção de identidades positivas para estudantes negros/as e indígenas, e contribui para a superação de estruturas racistas historicamente consolidadas na sociedade brasileira. Munanga (2008) reforça esse entendimento ao defender que superar os racismos na escola exige a transformação dos currículos, das práticas pedagógicas e da formação docente, promovendo uma educação crítica, inclusiva e equitativa.

Ao abordar a obra de bell hooks, particularmente o capítulo “Uma revolução de valores: a promessa da mudança multicultural”, do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), observa-se uma crítica contundente à forma como muitos/as docentes lidam (ou evitam lidar) com temas considerados sensíveis ou controversos no ambiente escolar. hooks destaca que, com o início das discussões sobre diversidade cultural, “muitos professores não tinham estratégias para lidar com antagonismos em sala de aula” (hooks, 2017, p. 47). Diante dessa dificuldade, houve uma tendência entre os/as educadores/as a rejeitar mudanças pedagógicas que exigissem o enfrentamento dessas tensões, resultando em um recuo frente à proposta de uma pedagogia crítica e engajada.

A autora propõe uma prática pedagógica que reconheça a sala de aula como espaço tanto de alegrias quanto de conflitos, e que valorize a expressão de docentes e discentes de maneira horizontalizada. Trata-se, portanto, de uma pedagogia descentralizada, que rompe com a lógica tradicional da autoridade unilateral do/a professor/a, comum em modelos convencionais de ensino. Nesse modelo tradicional, a sala de aula é concebida como um “lugar seguro”, mas essa segurança está frequentemente associada à manutenção do silêncio diante de questões incômodas, garantindo apenas a voz do/a professor/a em detrimento da participação ativa dos/as estudantes.

Embora o multiculturalismo esteja em evidência, sobretudo no campo educacional, ainda são escassas as discussões práticas sobre como transformar a sala de aula em um espaço efetivamente inclusivo. Para que o respeito às vivências e realidades de grupos historicamente marginalizados se traduza em práticas pedagógicas significativas, é necessário que docentes de todos os níveis de ensino reconheçam a necessidade de revisar suas metodologias. Formados/as em contextos que privilegiavam uma perspectiva hegemônica e universalizante de conhecimento, professores/as (brancos/as e não brancos/as) tendem a reproduzir modelos tradicionais de ensino. Esse cenário gera resistência diante das exigências político-pedagógicas da educação multicultural, marcada pela pluralidade de vozes e saberes, o que muitos/as percebem como uma ameaça à autoridade docente (hooks, 2017, p. 51).

No contexto da educação para as relações étnico-raciais, torna-se necessário repensar não apenas os conteúdos abordados, mas também as concepções de educação que fundamentam a prática pedagógica. Embora o livro didático seja um recurso relevante, sua eficácia depende fundamentalmente da forma como o/a docente o utiliza em sala de aula, o que, por sua vez, está intrinsecamente relacionado à formação continuada dos/as professores/as. Assim, uma abordagem crítica e transformadora da educação requer não apenas materiais adequados, mas também profissionais preparados/as para conduzir discussões que inevitavelmente provocam desconfortos, mas que são essenciais para a construção de uma prática educativa comprometida com a equidade e a justiça social.

O ensino de História tem sido impactado por importantes transformações, impulsionadas por marcos legais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares. A efetivação dessas normativas exige investimentos públicos e políticas afirmativas que enfrentem as persistentes desigualdades raciais e estruturais no Brasil. Nesse cenário, a escola deve afirmar-se como espaço de formação crítica e antirracista, ainda que enfrente resistências por parte de grupos que deslegitimam o papel social da educação e o saber

científico. Assim, a formação inicial e continuada de docentes revela-se estratégica para a consolidação da EREER na educação básica.

Entre os principais obstáculos à efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, destacam-se a persistência de uma formação docente ancorada em referenciais eurocêntricos e a resistência de parte dos/as profissionais da educação em incorporar, de forma crítica e comprometida, as temáticas afro-brasileira e indígena. Essas lacunas formativas comprometem a abordagem adequada dos conteúdos e, muitas vezes, resultam em práticas pedagógicas superficiais e equivocadas. Para superá-las, é necessário investir em políticas públicas que assegurem a valorização docente e promovam uma formação sólida, crítica e intercultural, comprometida com a construção de uma escola democrática e antirracista.

É imprescindível que as instituições escolares se consolidem como espaços democráticos e inclusivos, comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial e com a promoção de uma reflexão crítica acerca das relações raciais no Brasil. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos pedagógicos e ações educativas que enfrentem, de forma efetiva, o racismo estrutural historicamente enraizado na sociedade. A formação inicial e continuada de professores/as deve ser pautada por uma perspectiva antirracista, de modo a garantir o tratamento adequado das temáticas afro-brasileira e indígena, evitando abordagens superficiais ou marcadas por estereótipos. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003, que completou 22 anos em janeiro de 2025, representa uma conquista histórica dos movimentos sociais e um marco na luta por justiça e pela consolidação de uma educação voltada à promoção dos direitos humanos.

Para compreender como se constituem as realidades históricas, é preciso um grau desenvolvido de interação entre comunidade e escola. Existe uma pluralidade de temporalidades e fatos, portanto, a história não existe sem os sujeitos e as suas intervenções no mundo. A desvalorização do trabalho docente na atualidade nos apresenta elementos necessários da compreensão da história e da prática docente como dimensão social da formação humana. Sobre a defesa intransigente dos direitos humanos, Freire nos adverte para assumirmos uma postura atenta contra todas as práticas de desumanização, portanto, “o meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (Freire, 1996, p. 14).

A prática docente está intrinsecamente vinculada às funções sociais da escola e às expectativas históricas relacionadas à formação das novas gerações. A crescente diversidade cultural e social dos/as estudantes evidencia os desafios e ambiguidades da profissão docente, marcada por sobrecargas normativas e por tensões estruturais de ordem histórica, política e social. Esse cenário se agrava diante do enfraquecimento das instituições democráticas no

Brasil, caracterizado por ataques aos direitos humanos, à educação pública e às liberdades pedagógicas, além da deslegitimação das lutas protagonizadas por movimentos sociais em defesa de uma educação plural e democrática (Abeh, 2022, p. 18-19).

Numa conjuntura em que a cultura histórica é difundida rapidamente graças a diferentes meios e mídias, percebemos que os/as estudantes valorizam a fragmentação e a diversificação do conhecimento. Os/as historiadores/as enfrentam demandas por conta do encontro entre a tradição disciplinar e as transformações contemporâneas emergentes. Há mudanças estruturais que pressionam constantemente a história por reformas por meio de narrativas intencionais para o mercado.

A consolidação de um modelo educacional orientado pela lógica do mercado tem provocado o enfraquecimento progressivo dos pilares democráticos. Nussbaum (2015) adverte que essa crise, de natureza educacional e alcance global, ocorre de forma silenciosa, mas com impactos profundos e duradouros. Impulsionados por uma racionalidade economicista, diversos países vêm reformulando seus currículos sem considerar os efeitos dessa transformação na formação cidadã. Ao privilegiar a produtividade e o lucro, em detrimento do pensamento crítico, da empatia e da reflexão ética, corre-se o risco de comprometer a construção de sociedades democráticas (Nussbaum, 2015, p. 3-4).

Nessa perspectiva, é fundamental destacar que a oferta de uma educação pública de qualidade está intrinsecamente vinculada à implementação de políticas públicas consistentes, ao comprometimento do Estado com o financiamento da educação e à valorização dos/as profissionais da área. A educação, nesse sentido, configura-se como uma prática essencialmente política. Como aponta Freire (1996, p. 125), “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”.

No contexto dos currículos escolares contemporâneos, observa-se uma crescente valorização das temáticas relacionadas às diversidades culturais e às desigualdades socioeconômicas que atravessam a sociedade brasileira. Nesse cenário, o ensino de História constitui-se como um espaço privilegiado para a promoção de uma educação antirracista, ao proporcionar a análise crítica dos processos históricos de exclusão, resistência e afirmação das identidades étnico-raciais.

Assumir uma prática pedagógica orientada por princípios antirracistas implica reconhecer a centralidade da educação no enfrentamento do racismo estrutural, com respaldo jurídico no Artigo 26-A da LDBEN, inserido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos níveis fundamental e médio, nas redes pública e privada. A superação do silenciamento histórico e da

invisibilidade social da população negra e dos povos indígenas constitui um imperativo ético, político e pedagógico, voltado à efetivação do direito à memória e à reparação das injustiças históricas. A promulgação dessas leis resulta das lutas protagonizadas pelos movimentos negro e indígena, que reivindicam o reconhecimento de seus direitos e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, integrando o conjunto de políticas afirmativas voltadas à promoção da equidade racial e à valorização da diversidade étnico-racial no âmbito educacional.

Nesse sentido, torna-se imprescindível enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade que se manifestam nas epistemologias hegemônicas e nas práticas político-institucionais. Como afirma Pinheiro (2023, p. 107), “a decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade”, sendo, portanto, um instrumento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade de saberes e com o reconhecimento das memórias e identidades historicamente marginalizadas.

A presente análise evidencia que o principal desafio contemporâneo não está centrado na criação de novos dispositivos legais, mas na efetivação das diretrizes já estabelecidas no ordenamento jurídico educacional. Para que a EREER se consolide de forma substantiva nas instituições escolares, torna-se imprescindível a atuação articulada, proativa e politicamente comprometida dos entes federativos (União, estados e municípios). A efetividade dessa política pública requer, para além do compromisso institucional, a implementação de mecanismos contínuos de acompanhamento, monitoramento e avaliação, sob responsabilidade do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, de modo a assegurar o cumprimento das normativas vigentes e a superação das desigualdades étnico-raciais no âmbito educacional.

As políticas públicas de ação afirmativa que compõem a agenda educacional e social contemporânea assumem um papel cada vez mais central e urgente na promoção da equidade racial no contexto brasileiro do século XXI. A persistência da discriminação racial, ainda amplamente verificada nas estruturas sociais do país, evidencia a necessidade de enfrentamento das desigualdades historicamente construídas. Nesse cenário, diversas abordagens teóricas convergem ao defender a centralidade de uma educação antirracista no ambiente escolar, entendida como um instrumento fundamental para a superação de estigmas, o reconhecimento das identidades étnico-raciais e a consolidação de uma cultura democrática e inclusiva.

Na contemporaneidade, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem sido atravessada por intensas tensões e disputas, especialmente no que se refere à reconfiguração do papel e da identidade da disciplina de História no currículo escolar. As humanidades, de forma mais ampla, vêm sendo pressionadas por reformas educacionais influenciadas pelos efeitos da

globalização, pelas dinâmicas entre Estado e mercado e pelas novas racionalidades da gestão pública. Esses processos são acompanhados por discursos hegemônicos que privilegiam categorias como “meritocracia”, “excelência”, “produtividade”, “empreendedorismo” e “impacto financeiro”, revelando a penetração da lógica neoliberal no campo educacional e seu impacto sobre a organização do conhecimento e a função social da escola.

Nesse cenário, evidencia-se a crescente precarização das condições de trabalho docente, especialmente no magistério público, marcada por práticas desumanizantes e pela intensificação da responsabilização individual dos/as profissionais da educação. A figura do/a educador/a passa a ser moldada pela lógica do empreendedorismo, na qual o ato de educar é submetido aos imperativos do mercado e à racionalidade neoliberal. Em contraposição a essa perspectiva tecnicista e instrumental da educação, Freire (1996, p. 53) adverte que “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, enfatizando a necessidade de compreender a docência como uma prática historicamente situada, atravessada por relações sociais, políticas e culturais que estruturam os processos educativos.

Considerando que o Brasil é constituído por uma sociedade plural e culturalmente diversa, a adoção de uma perspectiva de interculturalidade crítica revela-se fundamental para responder às demandas da EREER e ao ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Essa abordagem contribui significativamente para a consolidação de uma educação antirracista, pautada no reconhecimento das diferenças, na valorização das identidades historicamente marginalizadas e no enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

Nesse contexto, a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 exige mais do que a simples inserção de conteúdos nos livros didáticos. Trata-se de uma tarefa que requer compromisso ético, político e pedagógico por parte de todos os agentes envolvidos no processo educativo, de modo a transformar a escola em um território de justiça social, respeito à diversidade e combate aos racismos.

Entretanto, constata-se que a implementação dessa legislação no ensino de História ainda enfrenta inúmeros desafios. Embora haja materiais didáticos que contemplem conteúdos relacionados às culturas afro-brasileira e indígena, tais abordagens, em grande parte, permanecem ancoradas em uma perspectiva eurocêntrica, o que limita a compreensão crítica das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira. Além disso, observa-se a ausência de monitoramento sistemático por parte das secretarias de educação, delegando-se, muitas vezes, exclusivamente aos/às docentes a responsabilidade pela implementação das referidas leis.

Dessa forma, reitera-se que a promoção de uma educação antirracista requer a

valorização e a formação continuada de professores/as, bem como o fomento a práticas pedagógicas coletivas e engajadas, que considerem a diversidade como princípio orientador das ações educativas. Sem esse investimento, corre-se o risco de manter práticas superficiais e insuficientes frente à complexidade do racismo estrutural que atravessa as instituições escolares e a sociedade como um todo.

Apesar dos esforços empreendidos por professores/as e gestores/as comprometidos/as com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda não se conseguiu romper, de maneira contundente, com as estruturas do racismo institucional e sistêmico presentes nas escolas. Isso se deve, em grande medida, à fragmentação das iniciativas, à escassez de políticas públicas de apoio continuado e à dificuldade de construção de ações coletivas no âmbito da comunidade escolar.

A análise desenvolvida no primeiro capítulo revelou que, embora haja um respaldo normativo consistente voltado à valorização das relações étnico-raciais na educação, especialmente a partir da Lei 10.639/2003, sua aplicação nas instituições escolares ainda enfrenta entraves significativos. Entre os principais desafios, identificam-se lacunas na formação de professores/as, ausência de materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural dos/as estudantes e resistência institucional em incorporar práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva crítica e transversal. A revisão bibliográfica de artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes, no intervalo de 2014 a 2024, evidenciou que ações educativas eficazes no combate ao racismo estrutural devem priorizar o reconhecimento de sujeitos subalternizados, fomentar a pluralidade étnico-racial e desenvolver metodologias que estimulem a reflexão e o diálogo no cotidiano escolar.

O segundo capítulo evidenciou que os livros didáticos, apesar de sua centralidade na mediação dos conteúdos escolares, ainda reproduzem formas sutis de discriminação racial por meio de estereótipos, omissões e silenciamentos em relação às populações negra e indígena. A análise da *Coleção Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020) demonstrou a persistência de representações eurocentradas que fragilizam o compromisso efetivo com uma educação plural e antirracista. Diante disso, torna-se essencial adotar práticas pedagógicas críticas que problematizem os materiais didáticos, incorporando produções de intelectuais negros/as e indígenas e epistemologias que valorizem a diversidade étnico-racial.

O terceiro capítulo destacou a relevância de fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas orientadas à superação das desigualdades raciais no contexto educacional. Nesse sentido, a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar voltada ao Ensino Médio, apresentada como Produto Educacional, teve como objetivo articular os princípios

estabelecidos pela Lei 10.639/2003 à valorização da capoeira enquanto expressão cultural afro-brasileira de resistência. A proposta visa a ampliar o repertório sociocultural da comunidade escolar, estimular o pensamento crítico e promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial, configurando-se como uma estratégia pedagógica voltada ao enfrentamento dos racismos na escola.

A experiência acumulada no exercício da docência evidenciou que uma educação comprometida com a equidade racial demanda não apenas suporte normativo e domínio conceitual, mas também uma postura ética e política voltada à transformação das relações sociais. Reafirma-se, assim, o papel da escola como território de resistência e de promoção dos direitos humanos, onde o livro didático pode ser ressignificado como objeto de análise crítica e intervenção pedagógica. Experiências educativas orientadas por esses princípios contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento de práticas que promovam justiça social e uma cidadania fundamentada na diversidade e no respeito mútuo.

Conclui-se, portanto, que a superação dos racismos no contexto educacional brasileiro demanda mais do que a existência de dispositivos legais e normativos, requer a consolidação de uma proposta educacional fundamentada em princípios democráticos, laicos, inclusivos, contracoloniais, decoloniais, multiculturais, pluriepistêmicos e antirracistas. Essa proposta deve estar ancorada em projetos pedagógicos coletivos, na formulação e implementação de políticas públicas estruturantes, bem como em práticas educativas comprometidas com a transformação social. Somente por meio de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, os saberes historicamente silenciados e o direito à diferença, será possível afirmar a dignidade de todos os sujeitos e construir caminhos mais justos e equitativos para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABEH (Associação Brasileira de Ensino de História). *Compromissos éticos da docência em História*. Ponta Grossa, PR: Tribo da Ilha, 2022.
- APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). *Marco Temporal*. Disponível em: <https://apiboficial.org/marco-temporal/>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ARAÚJO, Alexandre Martins; NAZARENO, Elias. Processos de etnogênese na formação de identidades de comunidades afrodescendentes. *Revista Brasileira do Caribe*, v. 13, p. 587–614, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1591/159128818011.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que comemorar? *Revista Docência e Ciber Cultura*, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valter Machado da; MOTA SILVA, Thiago Henrique. O Estado e a promoção da igualdade racial: caminhos da lei 10639/2003. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 107–123, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.72854. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/72854>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a História escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan. /abr. 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Etapa do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2021*. Brasília: FNDE, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. Brasília, 4 abr. 2019b. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/597978/LDB.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portal de Periódicos da CAPES*. Brasília: CAPES, [s.d.]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRUSSIO, Josenildo Campos; MAGALHÃES, Raimundo Sousa. Educação para as relações étnico-raciais: reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 5, n. 13, p. 82-99, 20 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18830>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13–37. Disponível em:

<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreiracandaumulticulturalismo-diferenc3a7as-culturais-eprc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Angelina Abbona. Educação intercultural: mediações e tensões nos processos de formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 479–493, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Thalia da Costa. *O curso de licenciatura em educação intercultural da UFG e os impactos sociais evidenciados nas escolas e comunidades indígenas*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio*. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio_fev21.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento; colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Ed.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GCAP EM CENA - DOCUMENTÁRIO (45 ANOS). Diretor: Pedro Trindade. Produção: Trovanova. *YouTube*, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NXphtLeeLmA>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 9, p. 38–47, dez. 2002. Disponível

em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012a. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), 2005, p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: marco legal e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC/SECAD, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Ed.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19–33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. *CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, [S. l.], n. 28, 2019. DOI: 10.34019/19812140.2018.17447. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17447>. Acesso em: 22 jun. 2024.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Luiz Fernando Carneiro; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Da criminalização a patrimônio cultural: uma análise da história da capoeira no Brasil. *Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 95–115, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/284>. Acesso em: 10 jun. 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISTÓRIA DA CAPOEIRA - EDUARDO BUENO. Diretor: Eduardo Bueno. Canal Buenas Ideias. *YouTube*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?si=jaLrVTGfyg6Ywu47&v=fAdeOPjprro&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 jun. 2025.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Carla Machado; SOUZA, Camila Vianna de; DIONISIO, Tiago. Professores antirracistas e suas experiências pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 426–446, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73853. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73853>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental: uma via para a sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. Repensando o livro didático de história. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de (orgs.). *O Ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MESTRE BIMBA | CAPOEIRA ILUMINADA. Diretor: Luiz Fernando Goulart. Canal Xplaining Capoeira. *YouTube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iw8Y7eCP7XQ>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MESTRE PASTINHA, Rei da Capoeira. Documentário. Direção: Carolina Canguçu. Realização: TVE Bahia. *YouTube*, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Para onde vai a educação no Brasil? A Lei 10.639 e o ensino de história da África. In: BRASIL. *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. O curso de Educação Intercultural Indígena da UFG e seus impactos sociais. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 34, p. 123–144, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14681>. Acesso em: 1 ago. 2025.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo berò biawa mahadu/javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2814>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NAZARENO, Elias; MENESES, Maria Paula. Educação intercultural indígena na Universidade Federal de Goiás: escolas indígenas e o papel dos temas contextuais nas escolas indígenas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 53, p. 125-145, 2023. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2023000300125&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2025.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Paula Ricelle de; DUARTE, André Ricardo Barbosa. Livros didáticos de história no contexto da Lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. DOI: 10.35819/tear.v3.n1.a1831. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1831>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo; VIEIRA, Ana Paula. Educação e pandemia: os desafios do retorno às aulas presenciais. *Cadernos de Educação*, v. 20, n. 1, p. 45-60, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeeducacao>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 20, n. 45, p. 90–112, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i45.4492. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4492>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTO, Liana Barcelos; SILVA, José Rodolfo Lopes da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 3, p. 768–793, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21537>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PPC. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia: UFG, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Tradução: Nilton Braga. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107–130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Carlos Eduardo; SANTOS, José Francisco dos. Perspectivas históricas: passado, presente e futuro sobre a Lei 10.639/2003. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 39, p. 129-152, jul.-dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2021.39.2.10>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *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, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: enfrentamentos e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 129-136, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 3 jun. 2025.



SIQUEIRA, Karulliny Silverol; DIAS, Mauro Roberto Fonseca. O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 110–131, 2021. DOI: 10.20949/rhj.v10i20.758. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/758>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Brasília: UNICEF Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 3 jun. 2025.

VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio de. *Coleção Diálogos em Ciências Humanas: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ensino Médio*. São Paulo: Editora Ática, 2020. (PNLD 2021).

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197-Educacaointercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-epropostas.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

APÊNDICE A – PROJETO - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

	GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PARANOÁ CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DO PARANOÁ	
<p>Edicarlos Alvino da Silva¹</p> <p>PROJETO - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA</p>		
<p>JUSTIFICATIVA</p> <p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 foi alterada por meio dos artigos 26-A e 79-B, contemplados na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determina: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Oficial da Educação Básica. A Lei 10.639/2003 estabelece que,</p> <p style="margin-left: 40px;">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.</p> <p style="margin-left: 40px;">§ 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 à história do Brasil.</p> <p style="margin-left: 40px;">§ 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 brasileiras.</p> <p style="margin-left: 40px;">Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".</p> <p>A Lei 10.639 de 2003 foi atualizada em 2008 com a Lei 11.645. Além do estudo da História e da Cultura Africana, também passa a ser obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena.</p> <p>A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Isso implica a</p>		
<hr style="width: 20%; margin-left: 0;"/> <p><small>¹ Professor efetivo de História da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (Universidade de Brasília – UnB).</small></p>		
1		

necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todos os componentes curriculares do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio.

OBJETIVO GERAL

. Garantir o ensino de História e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/2003) e indígena (Lei 11.645/2008).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- . Educar para a diversidade.
- . Promover uma educação antirracista.
- . Valorizar a cultura afro-brasileira e indígena.
- . Combater, através do conhecimento, a discriminação, o racismo e as demais intolerâncias étnicas.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, inclusiva, antirracista e democrática.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

História da África e dos/as africanos/as, a luta dos/as negros/as e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o/a negro/a e o/a indígena na formação da sociedade brasileira.

METODOLOGIA

O componente pretende por meio da apreciação de audiovisuais (filmes, documentários e reportagens), leitura de textos/livros e debates, refletir sobre as matrizes africanas e indígenas e sua relação com o fortalecimento e a construção positiva das identidades presentes na sociedade brasileira. Valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Aborda as lutas contemporâneas e as políticas de ação afirmativa. Discute as relações étnico-raciais e seus desdobramentos na sociedade. Reflete criticamente o foco etnocêntrico marcadamente de viés europeu presente na sociedade e busca sua ampliação reconhecendo a diversidade cultural, racial, econômica e social brasileira.

AVALIAÇÃO

Participação, seminários, debates, cine debates e autoavaliação.

CRONOGRAMA

AULA	1º/3º BIMESTRE
01	Direitos Humanos. https://brasile scola.uol.com.br/sociologia/direitos-humanos.htm https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs https://www.youtube.com/watch?v=WSryyc9OiWQ https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ
02	Ações Afirmativas. Educação para as relações étnico-raciais. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/acoes-afirmativas-em-educacao https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas.htm https://www.youtube.com/watch?v=Mn7BRIL_YO4
03	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm https://www.youtube.com/watch?v=-Pv0RTnsJak https://www.youtube.com/watch?v=ZaMUFVXARkU
04	Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm https://www.youtube.com/watch?v=X81PGNpQfIQ
05	Cotas Raciais (Lei nº 12.711/2012). https://vestibular.brasile scola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm https://www.youtube.com/watch?v=glrsv_AafHA https://www.youtube.com/watch?v=qvjyu4AeA0I https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM
06	O que é racismo? https://www.todamateria.com.br/racismo/ https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4&t=24s https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA https://www.youtube.com/watch?v=qjp5YJw-f9c
07	Desigualdades raciais no Brasil. https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/politica/desigualdade-racial-no-brasil-e-a-importancia-das-cotas-raciais-e-politicas-de-reparacao-para-a-promocao-da-justica-social.htm https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0 https://www.youtube.com/watch?v=d45Woc456DY
08	Interfaces do racismo (Defensoria Pública da União - DPU, 2018). Racismo Estrutural: https://www.youtube.com/watch?v=ulJGtLJmD8w Racismo Institucional: https://www.youtube.com/watch?v=3IKaM-8dVOU Racismo Ambiental: https://www.youtube.com/watch?v=3lxobCS1n-k&t=10s Racismo Religioso: https://www.youtube.com/watch?v=ExYG4-M-rsM
09	O perigo de uma história única (Chimamanda Ngozi Adichie, 2009). https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ https://www.youtube.com/watch?v=-YARWFtxGLM

10	Das raízes às pontas (Curta-metragem documentário. Direção: Flora Egécia, 2015). https://www.youtube.com/watch?v=kCER75y0ESI&t=66s
AULA	2º/4º BIMESTRE
01	O que é lugar de fala? (Djamila Ribeiro, 2017). https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw https://www.youtube.com/watch?v=AINEmjM4Ki4
02	Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica (Dennis de Oliveira, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=8_haDu-Tt-k https://www.youtube.com/watch?v=IryL8ZAMq-E https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk
03	Pequeno Manual Antirracista (Djamila Ribeiro, 2019). https://www.youtube.com/watch?v=QVvNL44d0j0 https://www.youtube.com/watch?v=zhvw8EzbYec
04	Culturas indígenas. (Itaú Cultural. Ailton Krenak, 2016). https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA&t=1s
05	Falas da Terra (Rede Globo. Direção: Antonia Prado, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y
06	"A verdade sobre a escravidão negra no Brasil." (Repórter Brasil. Direção: Luciana Barreto, 2015). Primeira reportagem: https://www.youtube.com/watch?v=i-H9pusmFN8 Segunda reportagem: https://www.youtube.com/watch?v=hkkqEM3C28l Terceira reportagem: https://www.youtube.com/watch?v=hwxXkjZs-J8 Quarta reportagem: https://www.youtube.com/watch?v=pPPM9HRtCrE Última reportagem: https://www.youtube.com/watch?v=xjGJnrwwGXE
07	Escravidão no Brasil (Episódio 1. TV Justiça, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=MTfBJkmbSzY
08	Escravidão no Brasil (Episódio 2. TV Justiça, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=YB5E1j0cE_Y
09	Escravidão no Brasil (Episódio 3. TV Justiça, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=9lpK2hfWod0
10	Escravidão no Brasil (Episódio 4. TV Justiça, 2021). https://www.youtube.com/watch?v=WdujN5IZYOo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p.1.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010: Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010.
- BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (organizadora). *Racismo e antirracismo na educação básica: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2ª Edição). SEEDF, Ensino Médio, 2018. |

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

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MUNANGA, Kabengele (organizador). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

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

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANEXO A – LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

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

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

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

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

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

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

ANEXO B – LEI N. 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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 à 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 brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO C – LEI N. 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

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

TÍTULO I**DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o

patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9o, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Seção II

Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Seção III

Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV

Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV

DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

Seção II

Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

CAPÍTULO V

DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção no 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o caput deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

§ 8º Os registros administrativos direcionados a órgãos e entidades da Administração Pública, a empregadores privados e a trabalhadores que lhes sejam subordinados conterão campos destinados a identificar o segmento étnico e racial a que pertence o trabalhador retratado no respectivo documento, com utilização do critério da autoclassificação em grupos previamente delimitados. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

§ 9º Sem prejuízo de extensão obrigatória a outros documentos ou registros de mesma natureza identificados em regulamento, aplica-se o disposto no § 8º deste artigo a: (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

I - formulários de admissão e demissão no emprego; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

II - formulários de acidente de trabalho; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

III - instrumentos de registro do Sistema Nacional de Emprego (Sine), ou de estrutura que venha a suceder-lhe em suas finalidades; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

IV - Relação Anual de Informações Sociais (Rais), ou outro documento criado posteriormente com conteúdo e propósitos a ela assemelhados; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

V - documentos, inclusive os disponibilizados em meio eletrônico, destinados à inscrição de segurados e dependentes no Regime Geral de Previdência Social; (Incluído pela Lei nº 14.553,

de 2023)

VI - questionários de pesquisas levadas a termo pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou por órgão ou entidade posteriormente incumbida das atribuições imputadas a essa autarquia. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI

DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no caput não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no caput não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

TÍTULO III

Do Sistema NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

(SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações

afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional. (Vide Lei nº 12.990, de 2014)

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

§ 4º A Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizará, a cada 5 (cinco) anos, pesquisa destinada a identificar o percentual de ocupação por parte de segmentos étnicos e raciais no âmbito do setor público, a fim de obter subsídios direcionados à implementação da PNPIR. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

CAPÍTULO IV

Das Ouvidorias Permanentes E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei no 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei no 7.347, de 24 de julho de 1985.

CAPÍTULO V

DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;

II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;

III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;

IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;

V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;

VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;

VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício,

a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade, especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações voluntárias de particulares;

III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;

IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;

V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei no 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13.

§ 1º

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o caput e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a

seguinte redação:

“Art. 1º

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 20.

.....

§ 3º

.....

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Eloi Ferreira de Araújo

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.7.2010.