

Ensino de História e letramento racial em tempos de reformas educacionais

Gecyany Severo da Silva
Arley Anderson Alves e Silva
Antoniél Alves de Brito
Maria Telvira da Conceição

Resumo

O texto tem como finalidade apresentar um conjunto de reflexões em torno dos desafios que emergem no ensino de História, quando confrontado com as políticas e diretrizes para a construção de uma educação antirracista, em vigor no Brasil a partir do início do século XXI. Problematiza a atual reforma curricular do ensino Fundamental, Anos Finais e Médio de História, diante das demandas do letramento racial. Ancora a construção das problematizações em torno das contribuições teóricas de autores identificados com o movimento de revisão epistêmica. E tem como ponto de partida as experiências docentes na história ensinada, e nos conhecimentos mobilizados na atuação como professores e formadores, em escolas públicas dos Estados do Ceará e Pernambuco.

Palavras-Chave: Ensino de História. Letramento racial. Currículo.

History teaching and racial literacy in times of educational reform

Abstract

The text aims to present a set of reflections on the challenges that arise in the teaching of History when confronted with the policies and guidelines for the construction of an anti-racist education, in force in Brazil since the beginning of the 21st century. It problematizes the current curricular reform of History in the final years of Elementary School and High School, in light of the demands of racial literacy. It anchors the construction of problematizations around the theoretical contributions of authors

identified with the epistemic revision movement. It takes as its starting point the teaching experiences in history, and the knowledge mobilized in the role as teachers and trainers in public schools in the states of Ceará and Pernambuco.

Keywords: History Teaching. Racial literacy. Curriculum.

Texto integral

Introdução

Em tempos de reformas é lugar-comum para aqueles a quem elas se destinam, construir um contrafluxo de questionamentos, de expectativas, recepções ou mesmo de rejeição. Nos parece ser esse o momento que vivemos no terreno educacional. Os confrontos que precisam ser feitos com a atual reforma curricular do ensino fundamental e médio brasileiro têm exigido de todos nós professores, um verdadeiro caleidoscópio de questionamentos e confrontos. Nessa arena de litígios, percepções e construções, nós, professores exercemos papel fundamental, uma vez que somos os responsáveis pela elaboração de estratégias, escolhas epistêmicas, narrativas e metodologias de ensino. E dentre esses confrontos, estão as atuais políticas antirracistas para o campo educacional e seus desdobramentos, inclusive para nossa área de ensino.

Nesse sentido, estamos falando de um conjunto de dispositivos legais — com maior referência as determinações da Lei 10.639/2003, diretrizes (a exemplo do Parecer n.º 003/2004), planos e programas de implementação das mencionadas políticas de reparações histórica e combate ao racismo sistêmico, a exemplo do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2013. Ou seja, as reformas educacionais em curso — do ensino fundamental e médio com obrigatoriedade nacional, acontecem em um cenário no qual podemos asseverar, de pleno debate, construção e implementação de políticas de enfrentamento ao racismo no Estado Brasileiro. Assim sendo, iniciamos esse texto com algumas perguntas

indispensáveis para esse confronto: em que medida as atuais reformas curriculares com a aprovação da BNCC do ensino fundamental e Médio de História dialogam com as políticas antirracistas em vigor desde o início do século XXI? Quais são os principais desafios, ao nosso ver, que essa proposta apresenta para consolidar um letramento racial no ensino de História?

O primeiro confronto é de natureza histórica: o reconhecimento da negação do racismo na sociedade brasileira e na escola, como instituição fundamental dessa engrenagem. Essa narrativa, como não poderia deixar de ser, tem tido longo amparo no âmbito institucional, estrutural¹.

Contudo, avançando para a esfera da educação escolar, em particular nas plataformas curriculares, esse confronto nos parece um exercício político e, ao mesmo tempo um compromisso de expansão da qualificação da nossa vida em sociedade é, pressuposto indispensável para mais uma etapa de revisão do ensino de história, processo deflagrado, como bem sabemos, no contexto do pós-ditadura militar. É nessa perspectiva que entendemos ser as políticas antirracistas, cuja etapa inicial se dá com o letramento racial nos processos de escolarização, mais um confronto inegociável para repensar o ensino de história. E por fim, o outro confronto o com o legado do ensino de história. Que questões desse processo precisamos levar em conta para problematizar esse letramento?

Como pensar o letramento racial e suas implicações na dimensão do currículo do Ensino Fundamental de História no atual contexto

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a educação escolar brasileira e seus desdobramentos, em especial sobre as relações étnico-raciais. A promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que efetiva o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-

¹ No contexto atual essa negação tem sido acrescida por mais um componente ideológico que a negação do conjunto das políticas de ações afirmativas e de reparações históricas que o Estado brasileiro foi chamado a implantar, como medidas de enfrentamento do racismo estrutural (Almeida, 2005), sobretudo a partir do início do século XXI.

brasileira nas instituições de Educação Básica das redes pública e privada, foram convidadas a mudar os caminhos educacionais brasileiros.

Desde então, pode-se evidenciar um sólido arcabouço legal e formal (CONCEIÇÃO, 2023) que perpassa pelo parecer n.º 004/2004 que estabeleceu as DCN, a Lei n.º 12.288/2010 que formalizou o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei n.º 12.711/2012, que estabeleceu a exigência das cotas raciais no ensino superior. Estas ações políticas fomentam as lutas antirracistas no ambiente educacional e marcam as lutas do movimento negro, como ressalta Gomes:

[...] tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (GOMES, 2011, p. 137).

Os arcabouços adquiridos pelos professores ao longo dos processos de ensino utilizam o currículo como principal elemento da educação base/formal, visto por muitos em sala de aula como um guia que define o que deve ser ensinado, quando e como. No entanto, é fundamental reconhecer que o currículo não é estático, e sim constituído por um encontro cultural, saberes e conhecimentos, que compõem diversas camadas sociais que integra a vivência em sala, respeitando a individualidade dos alunos.

O currículo, segundo Silva (2010) é lugar, espaço, território, é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso. É, ainda, autobiografia — nossa vida ou *curriculum vitae* — é, portanto, nesses entrelaçamentos que se forja nossa identidade. O currículo também é texto, discurso, documento... é identidade. Portanto, pode-se afirmar que o currículo é construção e jamais poderá caber a ideia de neutralidade.

Entendido a complexidade a qual é o currículo, estudá-lo implica analisar disputas, valores, modelo de sociedade e de homem, domínio e exclusão de conteúdos, etc. Este comporta e orienta a produção de identidades, manutenção de memória, escolha de

tipos de História e interesses variados. Além disso, estão em jogo as relações que envolvem leituras temporais, sociais.

Atravessados por elementos seculares como a colonização, o colonialismo e a colonialidade nas suas diversas formas (economia global desigual, cultura e identidade, injustiça epistêmica, imperialismo cultural, hierarquias raciais e étnicas, etc.) e nos mais variados espaços sociais (educação, economia, cultura, lazer, justiça, etc.), somos carentes de currículos que representem uma visão pós-colonial e que produza nas atuais e futuras gerações formas outras de viver e conviver no mundo. Uma dessas formas é sem dúvida a construção do letramento racial² nos espaços formais de ensino. Mas que currículos de história somos tributários, que foi retomado na atual BNCC, no que tange as pautas raciais? É possível contribuir com o letramento racial na escola a partir da BNCC de História?

No contexto do ensino de História a qual a lei 10.639/03 possui mais proximidade, por exemplo, o currículo desempenha um papel na determinação dos temas, eventos e perspectivas que serão abordados em sala de aula. A BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Prevista na Constituição de 1988, a BNCC é incumbida de fixar conteúdos mínimos na educação básica, aos quais assegurarão a formação básica dos educandos, bem como respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Após sua promulgação em 2017, o documento passa a definir o currículo base da educação brasileira, sendo utilizado por todas as unidades escolares como documento norte para a educação.

Apesar da BNCC trazer um direcionamento para educação brasileira, com objetivos definidos em cada etapa de ensino, a fim de alcançar a equidade educacional

² O letramento racial é um conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano. Segundo a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schuman (2022), o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas.

em todas as regiões do país, as desigualdades regionais influenciam em sua efetivação, conseqüentemente, para um ensino de História cujas bases se assemelham em uma visão de história fruto da colonialidade.

Estas desigualdades abrem aportes para vários outros problemas enfrentados pela educação brasileira, entre elas, as infraestruturas dos ambientes educacionais, materiais didáticos que sirvam para as realidades locais do país, formações continuadas efetivas e de valia para professores, gestores e demais funcionários que compõem o ambiente escolar, tendo em vista que a mudança curricular que a base curricular oferece afeta todo corpo que suporta a ponta educacional que são as salas de aulas. Dentre outros pontos que a tornam frágil em seu contexto atual, as relações étnico-raciais que até são citadas no documento, quando em algumas vezes fala em racismo, preconceito, precisamente treze vezes, aos quais oito vezes é em seu texto discurso indicando a lei 10.639/03 e sua alteração 11.645/08. Importante ressaltar que na base de história do ensino fundamental este termo não é utilizado e seus desdobramentos pouco aparecem para fomentar a luta antirracista efetiva em sala de aula a partir de um currículo que busca “padronizar” o ensino de um país.

Outro aspecto para ressaltar, é que a BNCC não apresenta uma abordagem detalhada e específica sobre a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros ou amefricanos (GONZALEZ, 1988). As abordagens dos conteúdos curriculares continuam sendo caracterizadas por uma perspectiva nortista, ignorando as histórias e as culturas de comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, dos povos de religiões de matriz africana e outras comunidades tradicionais. Isso aumenta a dominação cultural de grupos historicamente privilegiados, e coloca mais uma vez estes povos às margens da sociedade e da educação. Embora as leis que fazem alteração diretamente no currículo, ensino e na aprendizagem sejam frutos de uma base instrumentalizada por leis, o currículo é sempre resultado de uma seleção (SILVA, 2010), essa seleção agrega e exclui conteúdos, indivíduos, culturas, identidades, e outros aspectos.

Apesar do documento norteador da educação básica brasileira ter passado por um longo processo de elaboração, debates e aprovações, sua última versão foi aprovada

em 2017, como dito anteriormente, e seu corpo apresenta a “história contada” de maneira linear, do passado para o presente, disposto das tradições historiográficas que privilegiam o norte global. Ou seja, os países colonizadores, o qual evidencia um ensino de história eurocêntrico. Nesta perspectiva, mesmo o documento norteador apresenta em seu texto a importância de trabalhar no chão da sala de aula temas como a valorização da diversidade, da cultura, as relações étnico-raciais, seu currículo caminha por viés conservador, tendo a história europeia como parâmetro para educação brasileira.

O ensino de História a partir do currículo posto na BNCC confirma a importância do currículo real/vivido, sendo compreendido como o currículo que acontece em sala de aula. Nessa perspectiva o ensino de história necessita estar ligado a realidade do aluno, as suas identidades, culturas, economias, religiões e demais particularidades a fim de enfatizar as teorias da identidade, como salienta Mendes (2020) ao expor o mapa conceitual sobre teorias do currículo na compreensão sobre Teorias Pós-Críticas em análise nos estudos de Tomaz Tadeu Silva, 1999. Silva (2010), nessa compreensão, educar é respeitar a alteridade, suas ideias alinham-se com as perspectivas de ensino proposto por Faria, R. J.; Almeida, V.; Silva, C, (2022), ao afirmar que,

O ensino de História que leva o aluno a conhecer as mais variadas fontes históricas de vários países, não incentiva, não constrói no aluno o desejo de conhecer a sua própria realidade, a sua História, não contribui para a formação da sua consciência histórica, pois o ensino de História que não preza pela sua identidade está condenado ao fracasso enquanto disciplina importante para os alunos. (FARIA, R. J.; ALMEIDA, V.; SILVA, C, 2022, p 337).

A resignificação do ensinar citada pelos autores acima traz uma chave para o ensino e aprendizagem que precisamos desenvolver tendo a compreensão de que não é uma tarefa fácil, estando em sala com professores adultos ou com crianças e adolescentes no ensino básico. Nessa perspectiva compreendemos os documentos norteadores do ensino, tanto nacional quanto o do Estado do Ceará, o Documento

Curricular Referencial do Ceará (DCRC) como “dispositivos de saber e poder, numa perspectiva foucaultiana”, como parafraseia Melo (2021),

Nosso desafio é mostrar que se os documentos curriculares são dispositivos de saber e poder que se propõe a controlar a trama da educação básica e da formação de professores no território nacional, cada espaço escolar e de formação é lugar de liberdade que potencializa a insurgência contra essas prescrições. (MELO, 2021, p. 147-148).

As prescrições mencionadas por Melo, as quais também podem ser lidas como lacunas, encontram-se em algumas áreas do saber e ensinar, não surpreendentemente as questões de gênero e étnico-raciais são duas delas. Melo (2021) nos afirma que todos os Documentos Curriculares Referenciais dos Estados (DCRs) “devem garantir uma identidade local própria, ao mesmo tempo, em que precisam garantir a efetivação hegemônica do modelo nacional de educação”. Essa acentuação que os DCRs oferecem a oportunidade de enriquecer em diversos temas propostos.

A BNCC em seu texto final diz que os sistemas de ensino têm autonomia para adaptar seu currículo. No mesmo parágrafo cita as relações étnico-raciais como um tema a ser incorporado. Tema esse que já devia ser muito bem trabalhado em tal documento, tendo em vista ser a referência do país e que passou por diversas atualizações, consultas públicas e análises.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008[...]) (BRASIL, 2018).

Entendemos essas lacunas como a manutenção dos silenciamentos em torno das lutas do povo negro brasileiro, aos quais os pontos de apagamento em nossas histórias são estratégicos. Onde os documentos norteadores da educação serão reflexos para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que são em boa maioria das unidades escolares o único material didático que o aluno de escola pública terá em sua casa e ainda um material tido como verdade absoluta e detentor de poder por muitos educadores, tornando-se um dispositivo de poder e silenciamentos, como Melo (2021), ressalva:

É fato que a intenção de parte significativa dos que ocupam o poder de decisão no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação é que as prescrições curriculares da BNCC se capilarizem por todas as redes de educação estaduais, distrital e municipais até chegar às salas de aulas dos lugares mais longínquos dos grandes centros urbanos que se possa imaginar, como “as cidades invisíveis da Amazônia brasileira”. (SCHOR, 2013 APUD MELO, 2021, p. 157).

Esse diálogo é evidenciado em relação à identidade e gênero por Melo e Junior (2022), onde discutem que a BNCC e a BNC- Formação associaram-se com pautas conservadoras que ganharam o espaço público, o movimento traz à tona diversos pontos que ficam colocados às margens das matrizes curriculares defasando o ensino-aprendizagem dos educandos brasileiros e consolidando mais uma vez o conservadorismo que junto a si vem o neoliberalismo, patriarcado, o racismo e diversos preconceitos.

Ao mesmo tempo em que a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) investiram no empreendedorismo, esses documentos ocultaram os debates curriculares em torno da identidade de gênero, se contrapondo aos debates que vinham se envolvendo principalmente a partir do final dos anos 1990. (MELO, JUNIOR, 2022, p. 1538).

O letramento racial apresenta-se na atualidade das lutas antirracistas como uma ferramenta para romper com estes mecanismos de aniquilamento racional e físico. Ao partir da compreensão do letramento como um processo em que a pessoa consiga

interpretar o mundo a sua volta, para além da leitura e escrita, o letramento racial tem como pressuposto as bases da desconstrução de formas de pensar e agir, possibilita que com ele o indivíduo possa compreender as malhas do racismo em seu dia a dia, que desenvolva sua consciência racial, em sala de aula e para além dela.

Neste processo o currículo real/vivido junto ao currículo oculto (SILVA, 2010) é de suma importância no processo do letramento racial em sala de aula, partindo das lacunas que a BNCC deixa em seu currículo³. Assim sendo cabe o questionamento, podemos falar em silenciamento e aniquilamento em currículos colonizados?

O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o. (FANON, 2022, p. 211).

O trecho de Fanon (2022) nos convida a refletir sobre como o colonialismo vai além de subjugar um povo e suas terras. Ele também visa dominar as mentes e as identidades culturais das populações colonizadas. Nesse contexto, ao abordarmos o letramento racial na BNCC, é importante reconhecer que o legado do colonialismo está profundamente enraizado na história do Brasil e em suas relações raciais. Assim como o colonialismo distorce e anula as culturas dos povos colonizados, o letramento racial pode ser visto/utilizado como uma ferramenta necessária para desfazer essas distorções e restaurar a história e a identidade das comunidades amefricanas. O ensino e o letramento racial representam uma oportunidade crucial para promover a consciência histórica e a compreensão das desigualdades raciais, capacitando as futuras gerações a

³Aqui vale um relato da primeira autora do texto: enquanto professora e formadora em uma cidade no interior do Ceará, a qual em vivências perpassam a rede privada e pública, pública, identifico no chão da sala de aula as defasagens do ensino no que tange às relações étnico-raciais e seus desdobramentos. Os livros didáticos não somam para a luta antirracista, as estruturas educacionais em sua hierarquia pontuam, apenas em momentos específicos, como datas comemorativas, por exemplo. Enquanto indivíduo, mulher negra, pesquisadora e professora compreende silenciamentos provocados pelas diversas escolhas que acontecem no certame educacional, o colonialismo vive e segue em busca dos aniquilamentos das populações socialmente marginalizadas como as negras e indígenas.

questionarem e superarem os padrões herdados do colonialismo. “[...] É fundamental ensinar e aprender que o Brasil é um país racista em sua estrutura, com desdobramentos em todas as instituições” (CONCEIÇÃO, 2023).

As amarras do colonialismo vivem em nossas sociedades, como ressalta Jesus (2017) em seu diálogo com Achille Mbembe: o colonialismo como “um fenômeno que trouxe uma noite escura para a História da humanidade”. Tal fenômeno não passou ainda em alguns segmentos sociais, principalmente nos ambientes escolares, as relações sociais e comerciais frutos deste período deixaram suas marcas.

Negar a um indivíduo ou um povo o direito de conhecer a sua História tem implicações políticas devastadoras. Sem registros ou acesso às suas ancestralidades, povos que foram colonizados e seus descendentes tiveram que lidar com instituições que normalizaram a obrigatoriedade da aprendizagem das histórias europeias que serviram como parte das consolidações das colonizações mentais. (JESUS, 2017, p. 119).

Se o confronto com a base curricular para o ensino fundamental – anos finais, nos coloca tantos apontamentos diante do projeto de letramento racial que as propostas de educação antirracista trouxeram para a pauta, esse olhar torna-se tão obrigatório quanto, quando se trata da reforma do ensino médio, como essa questão está posta para a o ensino de História do nível médio?

O currículo de história do ensino médio e os desafios para o letramento racial

O atual contexto educacional brasileiro está repleto de problemas a serem enfrentados, a começar pela vigência de leis e currículos que foram impostos por governantes que não representam, no caso em questão, os interesses populares e dos grupos minoritários, como é o caso da reforma do ensino médio e de suas bases curriculares:

[...] apesar de não ter surgido no governo provisório de Michel Temer, foi nesse período que a proposta da referida reforma foi exaltada, tramitada e aprovada; inclusive em tempo recorde (apenas 5 meses entre a assinatura da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e a aprovação no plenário da Câmara Federal). Nesse período, o MEC e a mídia privada exibiram peças publicitárias e campanhas exaltando “a necessidade e os benefícios” da reforma, assim como acontecia também por parte de órgãos e fundações privadas a defesa do Novo Ensino Médio como uma reforma que diminuiria a desigualdade na educação de nível médio (ALVES, SILVA, JUCÁ, 2022, p. 148).

No entanto, olhando em retrospecto, o primeiro apontamento importante em se tratando do ensino médio em seu percurso histórico político-educacional no Brasil, é com relação à cisão classista que marcou suas finalidades. Materializado no histórico de reformas que o envolve, Alves, Silva e Jucá (2022), desde o final do século XIX. Da Reforma Benjamim Constant em 1890 à reforma comandada por Gustavo Capanema na década 1942, à LDB de 1961, esse nível de ensino sempre foi palco de representação da divisão do ensino para a elite ingressar na universidade e para preparar as classes pobres para o mercado de trabalho, como chama atenção Alves, Silva e Jucá (2022), no caso da reforma desse nível de ensino na década de 1940:

[...] nesse período, o ensino secundário ainda era oficialmente separado do ensino técnico profissionalizante, tanto que um dos decretos da Reforma Capanema foi o de nº 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b), instituindo especificamente diretrizes para o ensino profissional e objetivando formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda industrial (ALVES, SILVA, JUCÁ, 2022, p. 140).

Ou seja, o nosso ensino médio ostenta uma história permeada por poucos avanços e muitos retrocessos. Nesse sentido, a construção do currículo de História no Brasil é emblemática para entender que, este contexto atual de “reforma” não é novidade. Nessa perspectiva interroga-se: como construir um currículo que promova um letramento racial diante dos entraves e atravessamentos políticos ideológicos, sobretudo diante das vinculações com o neoliberalismo, principal expoente das reformas

educacionais inauguradas na década de 1990. Como atender o discurso das competências (RAMOS, 2011) e promover as rupturas epistêmicas e emancipadoras que ainda estamos devendo?

Historicamente, quem consegue inserir no currículo seus interesses e visão de mundo, é a elite que sempre esteve no poder e é detentora da maior parte dos recursos econômicos da nação. Mesmo depois da “Independência” do Brasil, da “Proclamação” da República e a edição de várias constituições como uma nação soberana, ainda continuamos subalternizados àqueles que concentram o poder, o saber e o próprio tempo por meio da colonialidade.

Como uma das mais importantes etapas da Educação Básica, o Ensino Médio tem entre suas finalidades o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996) mas, o currículo de História do Ensino Médio tem historicamente negligenciado a inclusão de conteúdos relacionados à História e cultura afro-brasileira e de outras minorias étnico-raciais visto que, desde sua origem é marcadamente eurocêntrico. Segundo Fonseca (1994), “[...] na escola fundamental brasileira, esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo a francesa”, além disso, sempre esteve voltado para o aperfeiçoamento para o trabalho, como assinala Ramos:

[...] Isto porque é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores (RAMOS, 2011 p. 772).

Contudo, considerando esse processo em relação ao ensino médio de história, outros elementos entram em cena quando confrontamos esse legado. Sobretudo, quando problematizamos as bases curriculares atuais na perspectiva da construção de um currículo antirracista. Que legado herdamos? Quais desafios na nossa visão se

apresentam em relação ao letramento racial e as bases de uma educação antirracista postulada pela lei 10.639/2003, ensino de História que emergiu da atual reforma?

Nesse sentido, não podemos ignorar que somos herdeiros de um projeto de ensino de História completamente alheio às problemáticas raciais. Ou seja, mesmo diante dos compromissos que a comunidade de professores de história brasileiros assumiram pela revisão do campo do ensino escolar da área nos a partir da década de 1980 em diante, essa problemática não esteve nesta pauta. Ou seja,

Os debates e as críticas ao ensino de História não foram capazes de incluir até o início do século XXI qualquer espaço para as questões raciais. Isso significa assumir coletivamente que somos herdeiros de um projeto de ensino de História completamente alheio às problemáticas raciais, cruciais obstáculos históricos e sociais à população negra no pós-abolição. Nem mesmo a conversa com a historiografia da escravidão – um domínio de pesquisadores brancos alavancada na segunda metade do século XX com novos enfoques e fontes –, contribuiu para superar a reprodução canônica dos exíguos capítulos sobre a escravidão negra e indígena nos livros didáticos da área (CONCEIÇÃO, 2023, p. 5).

Diante desse legado, mensuramos os desafios do letramento racial. Primeiramente chamamos atenção para o desafio da implementação no cenário institucional escolar. Passados 20 anos da Lei 10.639 e, quase isso, do Parecer 03/2004, que aprovou as DCN, a implementação efetiva dessa legislação, e outras de mesmo cunho, ainda enfrentam desafios significativos para sua aplicabilidade, principalmente no currículo de História do Ensino Médio. Sobretudo tendo em vista que o foco da base curricular em vigência na totalidade está direcionado para as disputas em torno de formar um sujeito capaz de se encaixar no mundo capitalista.

Outro desafio, sem dúvida, é a resistência à inclusão de temas raciais no currículo por parte de alguns educadores. Soma-se a isto, a falta de formação adequada para abordar esses temas de maneira sensível e precisa, e a necessidade de superar estereótipos e preconceitos presentes no material didático e na prática pedagógica.

Em um mundo crivado por profundas desigualdades raciais, pensar formas de atenuá-las deve ser obrigação de todos. A educação deve ser entendida como uma ferramenta fundamental na luta contra o racismo e, nesta, o currículo de História desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade racial. Diante do contexto atual, enfatiza-se a importância de rever e reformular os currículos de História no Ensino Médio, a fim de promover um letramento racial mais inclusivo.

Admitido a atualidade e presença do racismo, os currículos devem ser discutidos e atualizados de modo que coloquem o estudo da História e da cultura negra em evidência. As obras e os autores de ordem africana e afro-brasileira também devem ser ressaltados como referências nos currículos e nas diferentes áreas de conhecimento. Desse modo, ensinar que as identidades raciais são construídas é crucial para a construção do letramento racial.

O desafio da recepção no ensino de história, herança de uma visão de história eurocêntrica atualizada ao longo desse processo do século XIX ao presente, constitui outro desafio. Devido ao processo de colonização, por muito tempo a história da América Latina, África e demais territórios colonizados, foram construídas sob a perspectiva das epistemologias europeias. As narrativas dos “vencedores” no processo de dominação/exploração colonial se cristalizaram na História, colonizando também o imaginário das pessoas envolvidas nesse processo de educação elaborado para manter o domínio e não para a emancipação dos sujeitos. Sob essa ótica, Quijano afirma que “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia.” (Quijano, 2009, p.74–75).

Em meio às transformações sociais e culturais que permeiam a contemporaneidade, o ensino de História se constitui como um instrumento indispensável de conscientização, reflexão e mudança. A compreensão dos processos históricos ocorridos no passado é essencial para compreender as complexas teias de

racismo e colonialidade que moldaram e continuam a influenciar as estruturas sociais, políticas e culturais em todo o mundo. (CONCEIÇÃO, 2023).

Partindo do pressuposto de que o ensino de História pode se apresentar como uma ferramenta fundamental na desconstrução do racismo e da colonialidade a partir de suas abordagens, a formação de professores se torna um processo elementar para a efetivação de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, programas de especialização, mestrado — a exemplo do ProfHistória —, extensão, formação continuada e aperfeiçoamento docente são capazes de contribuir na expansão do conhecimento e na ultrapassagem dos limites que distanciam o meio acadêmico dos territórios de aprendizagem da educação básica.

No caso especificamente do ProfHistória, 3% das dissertações referem-se aos temas raciais no ensino de História:

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

É importante mencionar que estamos vivenciando um marco muito importante para a educação, com destaque para as relações étnico-raciais: os 20 anos da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Africana, bem como a criação do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa conquista que tem em sua história a luta do povo negro via movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU), representações políticas e religiosas, entre outras associações e indivíduos que buscavam a desestruturação do racismo, preconceito e discriminações, ansiando uma sociedade mais justa e igualitária.

No tocante a lei 10.639/03, apesar de suas potencialidades enquanto fator legal, contemplamos desafios para sua real implementação, dentre os quais podemos destacar a formação continuada dos professores nos temas relacionados, a construção de currículos e livros didáticos mais inclusivos e uma abordagem que valorize a cultura e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros⁴. Em recente entrevista à Revista História Hoje, a Professora Petronilha Beatriz, que foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, faz a seguinte afirmação sobre a lei 10.639/03 e o papel do professor:

Acredito, até onde tenho podido observar, que tudo depende do comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história. Se ele está contente com o que foi, com o projeto colonialista que se prolonga por todos esses séculos, ele vai ser contrário ao que propõe a Lei. Se ele tem um projeto de sociedade em que todos sejam conhecidos e respeitados na sua especificidade. Que sejam conhecidos não para ficar cada um no seu quadrado, mas para poder justamente se comunicar e fazer, estabelecer, conceber e contar um projeto de nação que seja comum, então ele vai se comprometer. (MEINERZ, 2023, p. 224).

Considerando o destaque dado ao posicionamento do professor para haver uma efetivação da lei e o desenvolvimento de um ensino pautado nas relações étnico-raciais, considera-se a formação continuada como uma política/ação essencial, pois por vezes a formação acadêmica dos professores foi marcada por ausências das epistemologias e narrativas dos povos colonizados que foram invisibilizados em decorrência de um projeto de poder. Acredito que as sementes de conhecimento lançadas na universidade podem encontrar solo fértil na educação básica, onde importantes projetos já são desenvolvidos por parte dos professores, e potencializar mudanças sociais,

⁴Relato de um dos autores: A título de exemplo acerca da lacuna na formação continuada dos professores de História em parte significativa das redes municipais, exponho minha experiência com essa problemática. Mesmo fazendo parte da rede de ensino do município de Bodocó-PE há 12 anos como professor e da rede municipal de Ouricuri-PE há sete anos como coordenador de escola, nunca participei ou promovi nenhuma formação municipal que evidenciasse a lei 10.639/03, ou trabalhasse a importância das relações étnico-raciais. Diante disso, constatamos que a formalidade da lei em si, não é o suficiente para garantir mudanças no ensino e na sociedade. É preciso intencionalidade política, formação e engajamento dos professores nesta causa.

possibilitando estratégias e contribuições para uma educação antirracista, tendo em perspectiva o contexto escolar.

As implicações de uma história que exclui a diversidade étnica-racial para selecionar focos e interesses que atendam o projeto colonizador ainda vigente na educação, nas batalhas pela memória, é a redução do potencial da disciplina em atender as demandas sociais, uma vez que em seu currículo terá de forma camuflada, um viés de proteção e legitimação dos interesses e privilégios de uma elite. Longe da realidade dos educandos e também dos professores negros, indígenas, ciganos, entre outras diversidades, o ensino de história perde o sentido que desperta o interesse na aprendizagem: senso de pertencimento, memória e identidade. “Incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e africana significa positivar o papel da população negra na construção da nação, reconhecendo sua existência, reparando sua marginalização e valorizando sua presença.” (FELIPE, 2021, p. 58).

No percurso dos novos caminhos formativos no desenvolvimento da prática docente, novas epistemologias emergem no cenário acadêmico, trazendo alternativas possíveis para um ensino de História com novos olhares. Segundo Kilomba (2019), a epistemologia determina quais questões merecem ser colocadas (temas), como um fenômeno deve ser analisado e explicado (paradigmas), e como as pesquisas precisam ser conduzidas para produzir conhecimento (métodos), determinando quem é digno de confiança e credibilidade.

Ao questionar quem define quais perguntas merecem ser feitas, quem está explicando e para quem as respostas são direcionadas, Kilomba (2019) nos faz refletir como alguns grupos são subalternizados no processo de produção e legitimação do conhecimento científico. Portanto, para considerar toda diversidade de pessoas nos processos históricos, se faz necessário uma crítica às epistemologias cristalizadas no meio acadêmico que formam professores e reproduzem as narrativas coloniais como conhecimento hegemônico. Conforme esse raciocínio, apresenta-se a seguinte afirmativa:

Enquanto no colonialismo a humanidade dos povos originários e africanos era negada para legitimar sua exploração, na sociedade moderna, a racionalidade, a cultura e história desse povo é negada de modo a produzir a desvalorização de suas epistemes em prol da supervalorização da racionalidade eurocêntrica. (SOUSA, GALINDO, BARBOSA, 2022, p. 9).

Essa é a perspectiva de Santos (2018) quando propõe uma ruptura com o que ele denomina epistemologias do Norte, ao se referir ao conhecimento canônico, eurocêntrico e aceito como único válido. No enfrentamento às epistemologias do Norte, o sociólogo nomeia de epistemologias do Sul:

Um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2018, p. 24).

Para dar espaço a essa nova abordagem é importante compreender os desafios da desconstrução de um ensino de História assentado no colonialismo. Por vezes, o legado da colonização foi exaltado ou pouco se fala sobre os povos colonizados. Os nomes de origem europeia são destacados com orgulho, sem reflexão, ao passo que os nomes indígenas e africanos foram apagados pela máquina colonial. A colonialidade se perpetua na memória através de nossas estátuas, praças, ruas, monumentos, entre outros, em sua imensa maioria relacionados a homens brancos ligados às elites do nosso país (ROSA, 2021).

A opção por descolonizar o conhecimento, significa aprender a desaprender. Por muito tempo o ensino de História e demais disciplinas, tiveram seus pilares em narrativas nas quais pessoas foram racializadas e tiveram sua humanidade negada. Termos como os “escravos” ao invés de “escravizados”, escondiam que por trás da condição de “escravo” havia um processo: a dominação, a escravização, a desumanização, a exploração e quase extermínio da memória. E é no resgate e valorização dessa memória que podemos dar maior visibilidade a narrativas e personagens outrora silenciados.

Por mais trágica e dolorosa que seja a história do tráfico negreiro, a história dos povos afrodiáspóricos não se encerra neste período. Por muito tempo o estudo desses povos foi centrado apenas na escravidão, cristalizando na mente das pessoas a ideia do sujeito negro como uma figura folclórica, simplista e homogênea, não contribuindo para compreensão das singularidades culturais, como as especificidades linguísticas e rituais dos povos africanos. “A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (Mignolo, 2008, p. 293).

Para além da mudança dos termos utilizados, compreendemos que se faz necessário uma mudança de perspectiva com relação à forma como a história dos povos africanos é estudada na sala de aula. Nossa herança cultural de uma visão eurocêntrica colonizadora, por vezes levou a uma abordagem da história africana como a história do “outro”, não em um sentido de alteridade, mas em uma forma estereotipada, colocando os africanos e indígenas muitas vezes como exóticos, menos evoluídos, ou até mesmo questionando as origens, costumes e religiões dos seus descendentes.

Propomos uma reflexão sobre os aspectos históricos das lutas dos africanos escravizados pela preservação de suas manifestações culturais, liberdade e até mesmo o simples direito de existir. É preciso uma melhor compreensão e análise da história dos povos aqui escravizados, como nossa história e não uma história exterior a nós. Como nos relata Lima (2006, p.70) “A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África.” Esse senso de pertencimento está diretamente relacionado aos conceitos de memória e identidade, essenciais no processo de ensino de História.

É preciso destacar que a América, assim como o Brasil e outros nomes postos pelos europeus aos territórios invadidos e explorados, é uma invenção. Conquista-se, nomeia-se, apropria-se. Um processo onde as culturas dos povos originários e trazidos da África são invisibilizadas e silenciadas a partir da destruição. Iniciada pelos

portugueses, essas invasões seguiram continuadas por outros países europeus ininterruptamente.

Ler o mundo historicamente possibilita uma compreensão mais ampla dos processos históricos, evitando versões simplistas e reducionistas do papel dos negros na sociedade brasileira. Se faz necessário atentarmos para esses elementos nas aulas de História para não haver mera repetição de narrativas “vencedoras”.

Devemos trazer à sala de aula a noção da complexidade, quantidade, sofisticação e contribuições dos povos da diáspora africana no Brasil, bem como dos povos indígenas antes da chegada dos europeus. Havia no território uma rica e complexa cultura e se faz necessário destacar a continuidade das lutas desses povos para manter suas terras, costumes e diversidade cultural. Para Gil (2019, p. 157) “Essas memórias das lutas coletivas e dos diferentes grupos invisibilizados no relato da história pátria necessitam fazer parte do currículo das escolas, compondo, assim, memórias e histórias mais plurais”. Devemos buscar entender nossa história com os diferentes matizes que ela tem e conseguir entender que não teve um evento fundador do Brasil.

Considerações finais

Nas batalhas pela memória, não há vitórias sem perdas. Não há vozes hegemônicas sem silenciamentos. Houve um verdadeiro epistemicídio, termo elaborado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, que o definiu como:

À destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SANTOS, 2009, p.183).

Na construção de uma memória e identidade nacional, temos que refletir qual é o lugar reivindicado pelos povos afro-brasileiros, para além do “espaço” que lhes foi reservado. Estes povos não podem ser condenados a viver no passado. E toda vez que

o racismo ou exploração ocorre, é isso que acontece. “Enquanto o *sujeito branco* reencena o passado, o presente é proibido ao *sujeito negro*. Essa é a função do racismo cotidiano: restabelecer uma ordem colonial perdida” (KILOMBA, 2019, p. 225). A luta pelo fim do racismo existe e só existe, porque resiste. Resiste aos negacionistas, as tentativas de invisibilização. E nessa luta o professor tem papel essencial a partir do momento que visa contribuir com a valorização da cultura negra, propõe rodas de conversas sobre o racismo no cotidiano e mostra caminhos e contribuições para uma convivência respeitosa nas relações étnico-raciais.

Assim sendo, entendemos que as tarefas de revisar e romper com os currículos de história eurocêntricos no contexto atual, além de constituir uma tarefa de todos nós que construímos o ensino escolar de História, constitui uma dívida na atual reforma. Os desafios, em linhas gerais apontados nesse texto, precisam principiar todas as reformas da educação brasileira e para o ensino de nossa área de conhecimento, em particular. Como dissemos, por enquanto ainda é uma dívida.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.
- BRASIL. Decreto lei N° 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Diário Oficial da União, 9 fev. 1942b.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE, MEC, 2004.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de janeiro de 2003. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. In: **Portal Geledés**, 28 out. 2017. Acesso em: 8 nov. 2021.

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. **O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017)**. Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/felis/Downloads/45994-154115-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras**. In: Revista Palavras ABEHrtas, n. especial, 2023.

Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro, FGV Editora, p. 155-161, 2019.

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

FARIA, Roanir Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero da. In: **Cultura escolar e ensino de história: concepções e reflexões. História: questões & debates**, [S.l.], v. 70, n. 1, p. 331-356, fev. 2022. ISSN 2447-8261. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67473/45852>. Acesso em 12 de julho de 2023.

FELIPE, Delton Aparecido. **Saberes outros na formação docente: A história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação decolonial**. In: CESCO, S. et al. (Orgs.). **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. 1. ed. Porto Alegre - RS: Editora Letra1, p. 55-70, 2021. Disponível em: <<https://editoraleta1.com/epub/9786587422176/9786587422176.pdf>>. Acesso em 25 de jun. de 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 2 ed. Campinas SP: Papirus, 1994.

GARCIA, Cecília. **“Letramento racial é um ato anticolonialista”, explicam Diva Guimarães e Diane Sousa**. In: *Portal Aprendiz*, 22 out. 2019. Transformar a cidade. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/10/22/letramento-racial/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Memória**. In: M. M. FERREIRA; M. M. D. OLIVEIRA (org.), **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro, FGV Editora, p. 155-161, 2019.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. In: **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, abril, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, N.º. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

JESUS, Leandro Santos Bulhões de; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A História, a pós-colônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. In: **Revista Cadernos de Ciências Sociais** da UFRPE, v. 2, n. 11, p. 109-125, 2017.

- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A tríade da reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM**. *Educ. em revista*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/WzZ7F8ztWTshjbyS9gFdddn/>. Acesso em: 3 novembro 2023.
- LIMA, M. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**, Niterói-Rio de Janeiro, v.1, 2006.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023.
- MELO, Francisco Egberto de. **Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História**: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. In: FERREIRA, Ângela Ribeiro Ferreira; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; ADAN, Caio Figueiredo Fernandes; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MELLO, Paulo Eduardo Dias de; SOARES, Olavo Pereira (Org.). **BNCC nos Estados: o futuro do presente - Seção 3 - Ceará, Paraíba e Santa Catarina**. 1 ed. Porto Alegre: Editora FI, 2021, v. 1, p. 146-167. Disponível em: [BNCC de História nos estados: o futuro do presente \(editorafi.org\)](https://editorafil.org.br/revista/BNCC-de-Historia-nos-estados-o-futuro-do-presente) Acessado em: 13 de julho 2023.
- MELO, Francisco Egberto de. MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Aproximações e distanciamentos identitários entre empreendedorismo e gênero na Base Nacional Comum Curricular e na formação de professores. In: **Revista e-curriculum**, v. 20, n. 4, 2022, p. 1534-1554. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54815>. Acesso em: 16 de julho de 2023.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. p. 11-21, 2021. Disponível em: <https://editora letra1.com/epub/9786587422176/9786587422176.pdf>. Acesso em 25 de jun. de 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 73-118, 2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/>. Acessado em: 3 novembro 2023.
- ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Ensino de História e Branquitude. In: CESCO, Susana. et al. (Orgs.). **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. 1. ed. Porto Alegre - RS: Editora Letra1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018. SANTOS, B. S; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SILVA, Mônica Martins da. A Formação Docente no Profhistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. **Palavras ABEHrtas**, online, p. 1 - 9, 2021. Disponível em: <

<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/9>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 14. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Mariana Alves de; GALINDO, Monica Abrantes; BARBOSA, Maria Valéria. Formação continuada de professores (as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022.

Os Autores e autoras

Gecyany Severo da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA

Arley Anderson Alves e Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA

Antoniél Alves de Brito

Universidade Regional do Cariri – URCA

Maria Telvira da Conceição

Universidade Regional do Cariri – URCA

Recebido em 11/2023 • Aprovado em 01/2024 • Publicado em 02/2024