
ATUAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM UMA ESCOLA DE BARREIRAS-BA

Mayana Valentim Santana

Licenciada em Ciências Biológicas e Especialista em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na Formação de Educadoras/es pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Miléia Santos Almeida

Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB).

Resumo

Este artigo analisa os principais desafios e possibilidades para a implementação da lei 10639/2003 – que assegura o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira –, a partir da perspectiva de atuação de professores/as que lecionam em uma escola da rede estadual de Barreiras-BA. As reflexões aqui realizadas originaram-se do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as (UNEB). Sob uma perspectiva de educação antirracista e emancipatória que concebe a escola como um espaço privilegiado para a discussão de questões que fundamentam as relações em sociedade, realizamos o estudo das estratégias metodológicas de docentes que atuam na linha de frente da implementação da lei 10639/2003. Os resultados nos permitiram visualizar o impacto das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais a partir de suas limitações, mas também das potencialidades apresentadas.

Palavras-chave: Educação básica. Relações étnico-raciais. Atuação docente.

1. Introdução

“Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo”.

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus

Se há dez anos, o mapeamento da implementação da lei 10.639/2003¹, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, não era uma realidade palpável, vinte anos depois da legislação sancionada ainda são grandes os desafios para a obtenção de um panorama sobre os impactos provocados. Todavia, “ouvir os sujeitos desse processo” é uma das estratégias para ampliar e diversificar as reflexões sobre o tema. Nesse sentido, o presente trabalho elegeu um grupo de professores/as que atuam em uma escola da rede estadual no município de Barreiras, oeste do estado da Bahia, como público a ser ouvido para nossa investigação. Nela buscamos investigar os desafios e possibilidades da atuação docente diante das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga uma quantidade significativa de descendentes de africanos/as dispersos na diáspora. De acordo com Censo 2022 do IBGE, 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos/as, 45,3% como pardos/as e 10,6% como pretos/as. Tais dados têm mostrado o aumento do número de pessoas autodeclaradas pardas e pretas e sinaliza a urgência de políticas públicas para garantia de direitos dessa população, bem como a valorização do seu legado histórico-cultural.

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa ser compreendida como um dos pilares do processo de combate ao racismo e promoção da igualdade racial não apenas no ambiente escolar, mas na estrutura social. Como aponta Leonor Araújo

¹ 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. (LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.)

(2021), a lei 10639/2003 representa um dos instrumentos jurídicos de legitimação dessa discussão.

Há de se considerar que a proposta da Lei 10.639/2003 é revolucionária para a educação brasileira, pois ela propõe o estabelecimento de novas matrizes civilizatórias para se pensar o Brasil a partir da educação. Ela questiona universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofóbica e individualista (Araújo, 2021, p. 282)

Reconhecemos assim o papel até então inédito que a implementação da Lei 10639/2003 passou a cumprir no sentido de demandar uma descolonização curricular e o planejamento de novas abordagens, conteúdos e metodologias de ensino que contemplassem os sujeitos que foram invisibilizados na história da educação brasileira. Todavia, a consolidação dessa legislação educacional não é um fenômeno restrito ao século XXI, pois ela é resultado das lutas e conquistas do movimento negro brasileiro que remontam ao próprio processo de resistência contra a escravidão e pela inserção da população negra na sociedade republicana. O Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento em 1944, marca um ponto de inflexão para a valorização da cultura negra e afro-brasileira por meio da educação e da arte. Por sua vez, as décadas de 1970 e 1980 foram palco de fortes mobilizações de ativismo e intelectualidade negra para a afirmação da identidade negra e combate ao racismo.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a descolonização dos currículos e a compreensão das rupturas epistemológicas e culturais promovidas pela educação étnico-racial é algo que já se manifesta em nosso horizonte. No entanto, essa mudança só poderá acontecer quando a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras não for tratada como apenas a criação de disciplinas ou novos conteúdos. Para a autora, trata-se de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Sendo assim, superar uma perspectiva eurocêntrica e de embranquecimento cultural se configura como um enorme desafio para a escola, professores/as e para o próprio currículo. Vale ressaltar que, na ocasião de aprovação da lei, a parte que versava sobre carga horária destinada ao conteúdo e sobre formação de professores foi vetada do documento. Tal medida implicou em inúmeras interpretações e continua provocando uma heterogeneidade na maneira como o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras é de fato tratado nas nossas escolas, mesmo com o estabelecimento de diretrizes curriculares.

Após anos de implementação da Lei 10639/2003, um dos maiores desafios ainda é a formação teórica de professores/as para atuarem com as temáticas em questão. Sem formação adequada, a abordagem pedagógica pode se tornar superficial e estereotipada e não cumprir com o objetivo desejado. Nesse sentido, se faz importante investigar a atual situação do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras em escolas do nosso espaço de atuação, neste caso o município baiano de Barreiras.

Entender a lei 10.639/2003 e seus impactos na educação, bem como compreender sua aplicabilidade em sala de aula foi uma escolha baseada em necessidades cotidianas. Uma vez que todo e qualquer educador, independente da sua formação ou campo de atuação, deve ter conhecimento da história e cultura africana e da importância desta para a formação da sociedade brasileira, a inquietação pessoal se tornou uma motivação para essa pesquisa. No entanto, é importante salientar que algumas dificuldades foram encontradas durante o desenvolvimento do estudo que, inicialmente almejava conhecer e divulgar os projetos relacionados à educação das relações étnico-raciais desenvolvidos em um colégio estadual. Afinal, muitas iniciativas educativas que nascem do chão da escola não adquirem a notoriedade ou recebem a valorização merecida, quando poderiam servir de inspiração e modelo para outros empreendimentos.

Diante dos obstáculos impostos para a coleta de dados, que incluíram a ausência de um/a coordenador/a pedagógico/a na instituição de ensino escolhida, que poderia contribuir com a disponibilização de planos de ensino, planejamentos e projetos interdisciplinares, assim como realizar a mediação com a gestão da escola, foi necessária uma mudança de foco temático. Contemplamos então a percepção da equipe de professores/as da unidade escolar quanto às ações referentes à lei 10.639/2003 em sua atuação docente, embora a indisponibilidade de uma parcela desse público em responder os questionários dentro do prazo da pesquisa implicou em uma redução do universo de amostragem, o que nos demanda uma análise mais qualitativa.

2. Discussão teórico-metodológica

2.1 Área de estudo

Tendo em vista que os sujeitos de nossa pesquisa atuam em uma unidade de ensino que compõe a rede estadual de educação básica da Bahia, precisamos considerar como nosso *locus* de observação não apenas o colégio em si, mas a própria Secretaria de

Educação do Estado da Bahia que está organizada em 27 Núcleos Territoriais de Educação-NTE (Figura 1). Cada Núcleo compõe um território de identidade e possui características próprias e elementos culturais que os definem. De acordo com a lei nº13.214/2014

entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2014).

Assim, o Território de Identidade da Bacia do Rio Grande (NTE 11) é composto por quatorze municípios: Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley. O Núcleo Territorial de Educação 11 é responsável por quarenta e uma escolas distribuídas nos quatorze municípios dentro do território. Vale ressaltar que o município de Barreiras é atualmente a sede do NTE 11, com uma população de 159.734 pessoas, segundo dados do último censo demográfico (IBGE, 2022).

Figura 1. Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia (destaque para o NTE 11)



Fonte: Site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2024).

O presente estudo foi realizado na escola que aqui denominamos de “Colégio Estadual Zumbi dos Palmares”², localizada no município de Barreiras-BA. A escola está situada no perímetro urbano, oferece o Ensino Médio Regular, Integral (diurno e noturno) e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Durante a pesquisa, nos foi informado que a escola não dispunha de coordenador/a pedagógico/a e estava no aguardo do envio de um/a novo/a profissional pela Secretaria de Educação.

2.2 Análise documental: Documento Curricular Referencial da Bahia-DCRB

O principal documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo em vista que a BNCC é de fato implementada nas redes estaduais por meio de diretrizes curriculares do estado, elegemos realizar a análise do Documento Curricular Referencial da Bahia. Assim, podemos ter uma dimensão inicial da proposta de inclusão da educação étnico-racial destinada a ser executada nas salas de aulas baianas e fundamentar as ações e projetos desenvolvidos pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a estratégia metodológica adotada consiste na realização de análise de conteúdo do DCRB baseada nos pressupostos de Bardin (1977), conforme etapas a seguir: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa metodológica é de fundamental importância, pois tem como objetivo principal buscar informações e abordagens no documento sobre a educação étnico-racial no ensino médio e sua aplicabilidade em escolas da rede estadual de ensino do Estado da Bahia.

2.3 Aporte Teórico

Fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva teórica que contempla a educação antirracista e das relações étnico-raciais enquanto uma ferramenta emancipatória e de transformação da sociedade. Como pontua Nilma Lino Gomes, os conhecimentos

² Optou-se, neste trabalho, por atribuir a escola um “nome fantasia” afim de manter preservada a identidade da escola e dos participantes. Nesse sentido, como o colégio em questão carrega em seu nome um representante das elites coloniais do país, responsável por massacres e repressões do povo pobre, negro, indígena e mestiço, escolhemos nomeá-lo como um dos grandes líderes da resistência negra contra a escravidão no Brasil.

produzidos pelas décadas de lutas do Movimento Negro no Brasil foram alicerces para as propostas de descolonização da educação, pois constituem um “pensamento pedagógico pautado em uma visão emancipatória dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais” (Gomes, 2018, p. 226). Nesse sentido, a implementação de legislações educacionais como a lei 10639/2003 e posteriormente a lei 11645/2008³, cumpre o papel de reconhecer séculos de negação da história de populações racialmente discriminadas e, por sua vez, de seus saberes ancestrais, através de um mecanismo denominado “epistemicídio” que, segundo a definição de Sueli Carneiro,

[...] é um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento [...]. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (Carneiro, 2005, p. 97).

Ao responder à questão que Kabengele Munanga (2015) faz em seu texto: “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”, o autor relembra que o nosso país nasceu do encontro de múltiplas diversidades étnico-raciais. Se considera, porém, a necessidade do “reconhecimento de identidades particulares se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa” (Munanga, 2015, p. 22). Por sua vez, muitos são os desafios apresentados para docentes que assumem a responsabilidade de implementar uma educação antirracista, e uma série de estudos vem sendo desenvolvidos a respeito dessas novas experiências. Como afirma Lorene dos Santos, “não se trata apenas de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de embates, de polêmicas e dissensos, e também de silenciamentos” (2013, p. 59). Dessa forma, não apenas os currículos são transformados, mas a própria comunidade escolar que deve projetar as mudanças na estrutura da sociedade.

2.4 Coleta e Análise de Dados

³ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio

O presente trabalho se caracteriza como estudo de caso. Possui assim, caráter qualitativo descritivo e crítico, uma vez que busca conhecer as estratégias adotadas por docentes no âmbito de uma escola da rede estadual do município de Barreiras-BA para o ensino da temática História e Cultura afro-Brasileira. Para isso, optou-se como instrumento de coleta a aplicação de questionários. O questionário se configura como um poderoso instrumento de coleta de dados, pois garante o anonimato dos entrevistados, o manejo e padronização dos dados e possui custo razoável (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

Os questionários foram aplicados com docentes da escola selecionada, tendo a análise de conteúdo enquanto método eleito para uma mais cuidadosa interpretação dos dados. Análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto de uma pesquisa (Bardin, 1979). Utilizado inicialmente nas Ciências Sociais, a análise de conteúdo teve seu campo de aplicação ampliado, com larga aplicação nas Ciências Humanas, sobretudo, na Educação.

Durante a pesquisa foi realizada uma *leitura flutuante* dos questionários aplicados aos professores e professoras da referida unidade escolar. Essa etapa definiu a constituição do *corpus* e posteriormente a preparação dele para ser analisado. Por conseguinte, os dados foram categorizados da seguinte forma para contemplar a percepção dos professores sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira:

1. Formação inicial e continuada;
2. Práxis pedagógica desenvolvida pelo professor que contempla a temática em questão;
3. Ações realizadas pela coordenação e gestão que contempla a temática em questão;
4. Dificuldades/desafios enfrentados pelos professores.
5. Experiências exitosas desenvolvidas e as estratégias para a sua realização.
6. Acesso à recursos e materiais didáticos
7. Rompimento com perspectivas histórico-culturais eurocêntricas e racistas

3 Resultados e Discussão

3.1 Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio e sua proposta para Educação Étnico Racial

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) se trata de uma normativa que busca orientar o currículo e as ações educativas em instituições públicas e privadas

do Estado da Bahia, dividido em modalidades e etapas de ensino. Para o nosso trabalho, contemplamos o volume 2 destinado ao currículo do Ensino Médio. O documento está em conformidade com Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e passou por várias etapas até chegar em sua homologação, incluindo a participação de estudantes e comunidade baiana.

Ao analisar a reforma do Ensino Médio no estado da Bahia, Franciele Barbosa e Elis Fiamengue (2024) constataram que a construção do DCRB não apresentou um processo amplo e democrático de consulta ao corpo discente do estado, uma vez que a pesquisa se limitou a 1,67% do total de estudantes matriculados/as em 2019. Esses dados representam uma grande similaridade com a consulta pública a nível nacional para elaboração da BNCC e conseqüentemente, a reforma do ensino médio no país. Por sua vez, identificamos que no estado da Bahia, a permanência de uma atmosfera mais progressista ligada aos movimentos sociais e o legado de uma historiografia local que enfatiza a resistência negra em eventos como Conjuração Baiana, Levante dos Malês, Independência da Bahia e Sabinada contribuiu para uma concepção mais descolonizada de currículo. Além disso, alguns aspectos da diversidade étnico-racial das sub-regiões baianas estão presentes no documento, pois como informa a historiadora Edicarla Marques, “a adoção da política de Territórios de Identidade da Bahia de modo articulado com alguns dos debates postos pela historiografia baiana, concedem ao documento uma especificidade, ainda que limitada” (Marques, 2021, p. 277).

No que se refere a educação étnico-racial, o DCRB, comprometido em superar o racismo estrutural, cita ao longo do documento as leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, bem como, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa (Bahia, 2022). Em sua organização, apresenta no tópico 5 “eixos estruturantes”, o subtópico 5.1. “Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira”, e no tópico 6 “Temas Integradores do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Básica”, o subtópico 6.2 “Educação para a diversidade” que abarca o 6.2.2. “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. O primeiro destaca quatro aspectos fundamentais para o Referencial Curricular da Bahia:

- ✓ Os marcos legais e a luta histórica do movimento negro
- ✓ formulação de conceitos e de epistemologias educacionais que questionem o eurocentrismo e a educação hegemônica que homogeneíza os nossos estudantes;
- ✓ a revisão crítica e criteriosa dos recursos pedagógicos, e

- ✓ a ampliação de diálogos transnacionais e diaspóricos para pensar a educação para as relações étnico-raciais.

Percebemos que há um esforço em sistematizar esses princípios para a implementação da educação para as relações étnico-raciais, em uma perspectiva antirracista e de valorização da contribuição das culturas africana e indígena para a formação de nossa sociedade. No entanto, a proposta acaba se conformando como algo distinto e segregado dos componentes curriculares comuns das ciências e suas tecnologias, que perpetuam ainda uma base eurocêntrica em sua organização dos objetos de conhecimento, com exceção dos itinerários formativos⁴ que possuem ementas específicas para o ensino dessas temáticas a partir da proposta do Novo Ensino Médio, quase sempre relacionados à área de Ciências humanas e sociais aplicadas.

Em relação ao papel dos/as profissionais da educação, o DCRB destaca no subtópico 5.1 “Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira”, a necessidade de um compromisso político com as conquistas antirracistas,

Reconhecendo que a história educacional da Bahia já acumula exemplos de conquistas importantes na luta antirracista, reforçamos que os/as profissionais da educação dos sistemas de ensino do Estado e de todas as pessoas preocupadas e comprometidas com a agenda global da educação antirracista têm como compromisso articular experiências e conteúdos curriculares sobre a História Africana, Afro-brasileira e Indígena, reconhecendo, também, as histórias dos povos europeus como marcos fundamentais para a constituição do nosso país. (Bahia, 2022, p. 58).

Se propõe assim a ser um documento que objetiva “referenciar os/as profissionais da educação na sua prática em sala de aula e na vida com essa agenda histórica, necessária, humanitária e de suma relevância” (Bahia, 2022, p. 58). Porém, o DCRB não apresenta grandes avanços teóricos, nem oferece suportes práticos para a atuação no contexto escolar, além de não possuir uma diferenciação do debate no que diz respeito a etapa do ensino médio. Isso é perceptível em algumas passagens em que foram mantidos os termos “educação infantil e ensino fundamental” nos tópicos analisados. Não obstante, o texto

⁴ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes podem, em tese, escolher no ensino médio e complementam a carga horária da BNCC. “As mudanças determinam, ainda, que os/as estudantes curse um ou mais Itinerários Formativos de forma concomitante ou sequencial, sem perder de vista que são indissociáveis da formação básica”. (Bahia, 2022)

do DCRB reconhece como desafios a formação docente e a aquisição de materiais didáticos, mas como isso é percebido no chão das escolas estaduais da Bahia?

3.2 Percepção dos/as professores/as

Responderam ao questionário que foi aplicado no “Colégio Estadual Zumbi dos Palmares” professores/as de áreas distintas, entre elas, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A fim de preservar a identidade dos/as docentes, decidimos identificá-los por meio da letra P seguido de uma numeração, conforme podemos verificar na tabela 1, sobre o perfil deles.

Tabela 1. Perfil dos/as docentes participantes da pesquisa.

Professor(a)	Raça/cor autodeclaração	Formação	Área de atuação	Carga Horária	Tempo de trabalho
P1	Preto	Especialização	Linguagens	40 horas	10 a 20 anos
P2	Pardo	Graduação	Ciências Humanas	20 horas	10 a 20 anos
P3	Branco	Especialização	Matemática	20 horas	10 a 20 anos
P4	Preto	Graduação	Ciências da Natureza	40 horas	2 a 10 anos
P5	Pardo	Graduação	Ciências Humanas	20 horas	Até 2 anos
P6	Pardo	Especialização	Matemática	20 horas	30 a 39 anos
P7	Preto	Doutorando	Ciências Humanas	40 horas	2 a 10 anos
P8	Preto	Graduação	Linguagens	20 horas	2 a 10 anos
P9	Preto	Graduação	Ciências da Natureza	20 horas	2 a 10 anos

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024)

A tabela acima permite identificar que a maioria dos/as professores/as que responderam ao questionário disponibilizado na escola se autodeclararam como pretos e pardos. Ainda que estejamos nos referindo a uma escola baiana, estado com população majoritariamente negra, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) indicam que a maior parte do corpo docente da educação básica na região Nordeste é composto por mulheres brancas, sobretudo, em áreas metropolitanas (59%), sendo esse

número somente alterado quando se trata de regiões com menor renda *per capita* e densidade populacional, em que há um número maior de mulheres negras. O que indica uma predominância de docentes negros/as em nosso estudo?

Ressaltamos que, por essa amostragem, não podemos indicar que o corpo docente da unidade escolar seja majoritariamente negro de fato, afinal a pesquisa contemplou questionários de preenchimento livre e espontâneo, sem obrigatoriedade. O que podemos afirmar assim é que essas e esses docentes manifestaram maior interesse em cooperar com a análise dessa temática, possivelmente por dialogar com suas próprias experiências. De acordo com as investigações de Piedade Videira, Wesley Oliveira e Sabrina Penha (2022), para os/as negros/as do Brasil a autodeclaração não é apenas um instrumento de afirmação de identidade, tornou-se um dispositivo de autovalorização de suas vivências.

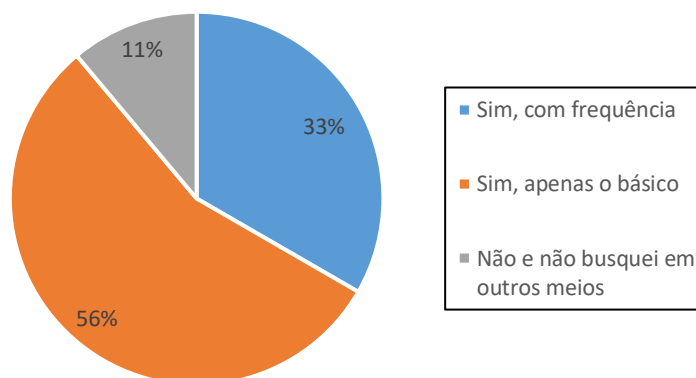
Dessa forma, se perceber como parte desse universo é de fundamental importância para legitimação do lugar de fala do/a professor/a. De acordo com Djamila Ribeiro (2019), o lugar de fala diz respeito ao lugar socialmente ocupado por um indivíduo na sociedade, o qual implica em vivências e pontos de vista distintos. Sendo assim, é fundamenta que a história e cultura afro-brasileira possam ser escritas e narradas a partir da perspectiva daqueles/as que foram historicamente discriminados. E, mesmo verificando que neste trabalho a maioria dos professores reconhece a importância de promover debates sobre racismo e relações étnico-raciais, os relatos de professores autodeclarados pretos e pardos apresentam um significado diferente. Sobre isso, Nilma Lino Gomes (2012) destaca que uma educação antirracista deve promover diálogos interculturais incorporando conflito, tensões e divergências, evidenciando e valorizando a narrativa do professor negro.

Um fato sobressalente na pesquisa é que os/as três docentes que se declaram de cor preta em nossa amostra possuem quarenta horas de carga horária semanal, o que pode indicar que sejam professores/as efetivos/as da rede estadual e, além disso, informaram possuir menos tempo de carreira docente, isto é, ingressaram na docência há poucos anos. Podem assim ter usufruído de políticas afirmativas de reserva de vagas para a população negra, recentemente implantada nos concursos públicos no Brasil, o que representa que os impactos positivos do processo de reparação histórica através das cotas raciais começam a ser mais evidentes. Ressaltamos que a lei 10639/2003 não só instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, mas também a obrigatoriedade que essa história fosse contada de outra forma, sob nova perspectiva, valorizando e respeitando a

participação dos negros e negras. Nesse sentido, os/as professores/as possuem o importante papel de apresentar essa outra versão da história, promovendo um debate crítico, a sensibilização e o respeito com a diversidade étnico-racial.

Outra questão que se destaca em nossa pesquisa diz respeito ao acesso aos debates relacionados às questões étnico-raciais que as/os docentes tiveram durante sua formação básica e continuada. Afinal, para que a legislação educacional seja, de fato, implementada é necessário que os seus agentes de todas as áreas de atuação tenham acesso a uma formação que proporcione uma reflexão sobre as desigualdades sociais e raciais, sejam preparados para lidar com contextos e situações de preconceito e aprendam a desenvolver metodologias de ensino que valorizem a diversidade étnico-racial (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023). No presente estudo, apesar dos professores serem de áreas distintas, conforme mostrado na tabela 1, a maioria informou ter tido acesso a discussões étnico-raciais durante a formação inicial, mesmo que de forma superficial, embora ainda haja um público que não acessou o tema em nenhum momento de sua jornada formativa. (Figura 1).

Figura 2. Quantidade de professores que tiveram acesso a discussões étnico-racial durante a formação inicial.



Fonte: Questionário aplicado por *Google Forms* (2024)

Percebemos que, mesmo com inúmeras fragilidades, os efeitos da lei 10639/2003 já são visíveis, tendo a maioria ao menos um primeiro contato com a temática. Uma consequência desse processo é a presença cada vez maior de docentes que adquiriram a consciência da necessidade de promover debates sobre questões étnico-raciais em suas aulas e utilizam os instrumentos que possuem para isso. Esse padrão foi demonstrado no presente estudo, onde todos/as os professores/as relataram essa necessidade (Tabela 2). Mas é importante considerar que alguns profissionais já desenvolvem propostas e ações

relacionadas ao tema, enquanto outros/as ainda expressam dúvidas e inseguranças no que se refere a como o debate é realizado no cotidiano letivo.

Tabela 2. Percepção dos/as docentes sobre a necessidade de discussões étnico-raciais na escola.

Pergunta: Você considera que existe a necessidade do debate sobre racismo e relações étnico raciais nas escolas?	
Sim/Não	Explicação
Sim	Infelizmente, o bullying e os padrões de beleza presentes na sociedade ainda impactam na vida escolar, no dia a dia de muitos estudantes.
Sim	Penso ser importante alinhar falas de conscientização para um público em formação tão carente.
Sim	A conscientização precisa ser processual e contínua, não pode ser tratada apenas em momentos eventuais.
Sim	Esse tipo de discussão é extremamente importante para os estudantes, enquanto educandos, como também para formação do caráter social desse indivíduo
Sim	É necessário que as escolas insiram palestras e campanhas de conscientização no combate ao racismo e no aprofundamento do conhecimento dos debates sobre as relações étnico-raciais
Sim	Os debates são fundamentais para a construção do saber
Sim	É notório que os estudantes sequer conseguem definir racismo e relações étnico-racial com propriedade e em alguns casos, nem identificá-los.
Sim	É necessário não somente para fortalecer o discurso antirracista mas o reconhecimento do sujeito e sua identidade étnico-racial

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024)

Apesar dessa evidente consciência da necessidade do debate étnico-racial na escola, percebemos que ainda persiste algumas concepções que não diferenciam a ideia de “bullying” do conceito de racismo que possui uma raiz estrutural, pois como define Silvio Almeida, “o racismo é, sobretudo, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas” (2018, p. 67). Para além da percepção e enfrentamento ao racismo, uma parte dos/as docentes destaca a necessidade de inserção dessas discussões para o reconhecimento da identidade dos sujeitos. Afinal, como alertou a psicanalista Neusa dos Santos Sousa (1983, p. 77), “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. Como adolescentes negros podem se identificar com uma história sobre si e os seus ancestrais se ela for, por exemplo, impregnada de estereótipos negativos? Como aponta Lorene dos Santos

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como de rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos. (2013, p. 61)

Para mobilizar assim saberes emancipatórios, é necessário que os/as docentes não apenas insiram novos objetos de conhecimento em seus planejamentos, mas ressignifiquem conteúdos tradicionalmente trabalhados, na perspectiva de desenvolver novas abordagens e olhares mais sensíveis para essas temáticas.

Embora, no geral, as/os docentes tenham visto algo sobre a temática durante sua formação inicial e incorporado a necessidade do debate sobre racismo e relações étnico-raciais na escola, quase sempre a responsabilidade de promover esses debates se torna dos docentes responsáveis pelas disciplinas específicas. Nesse caso, o “Colégio Estadual Zumbi dos Palmares” oferece a seus estudantes, além das disciplinas que compõe a base comum, duas disciplinas que integram os itinerários formativos, com carga horária de 80 horas (duas aulas semanais). São elas História dos Meus Ancestrais e História e Cultura Indígena, Africana e Afrobrasileira, que são ministradas por dois professores formados na área, um deles possuindo Graduação e outro é mestre com doutorado em andamento. As ementas das disciplinas podem ser visualizadas abaixo (quadro 1):

Quadro 1: Ementa dos Componentes de Itinerários Formativos, 1º e 2º Ensino Médio

HISTÓRIA DOS MEUS ANCESTRAIS Itinerário do 2º ano	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFROBRASILEIRA Itinerário do 1º ano
Compreensão sobre as relações sociais, econômicas e de poder entre europeus, africanos e povos originários durante o processo de colonização do Brasil e na formação do Estado brasileiro. Antropologia das sociedades indígenas. Cosmogonias indígenas e suas concepções de mundo e do viver: construção da cultura e do mundo simbólico. O que é ser indígena hoje. Legado cultural dos povos africanos no Brasil. Religiões de matriz africana como expressões de um modo de pensar. Processos históricos de construção da Capoeira no Brasil. Filosofia Africana e afro-brasileira. Mitologia africanas e suas tradições. Lutas dos negros e indígenas para sua emancipação no processo da História do Brasil. Movimento antiescravagista no Brasil e seus diversos pontos de vista. Ideias Racistas no Brasil: 1870-1930. A construção sociológica da raça no Brasil (teorias racialistas e o culturalismo de Gilberto Freyre). Processo identitário: compreendendo a identidade brasileira. As várias camadas do ser negro: mulher, pobre, homossexual e transgêneros. Juventude negra: possibilidades de construção de uma vida digna. Os Intelectuais Negros do século XIX: Luiz Anselmo, Juliano Moreira, Manuel Querino e	Ancestralidade brasileira. As etnias dos povos Originários antes do Brasil Colônia – culturas, línguas, arte, sistema de crenças e medicinas indígenas. Um gigante chamado África. A ancestralidade africana dos brasileiros. Cultura Afro. Línguas africanas. Filosofias e Ciências Africanas. Arte Africana. Sistema de crenças africanas. Como se deu a ocupação portuguesa no Brasil. Estratégias de resistência dos indo-afro-brasileiros- alforria x liberdade, quilombos, irmandades, rebeliões, lutas, greves. Heróis e heroínas brasileiros/as. O papel dos/a negros/as e indígenas nos projetos de nação do Brasil Império. A questão indígena no início da República. A condição da população negra no pós - “abolição”. Eugenia brasileira. Frente Negra Brasileira dos Anos 30. O teatro Negro. O mito da democracia racial de Gilberto Freyre. Massacres indígenas na Ditadura Militar. Movimento Negro Unificado. Blocos Afros nos anos 1970 e 1980. Influência indígena na Constituição de 1988, Marcha de Zumbi dos Palmares de 1995, Racismo estrutural. Políticas de reparação. Genocídio da juventude negra. Movimento da retomada das terras

outros. Relações Brasil - África na atualidade. Movimentos Sociais. Resgate das histórias, memórias e culturas locais.	indígenas. Processo de demarcação de terras indígenas e quilombolas.
--	--

Fonte: Secretaria de Educação da Bahia (<https://www.educacao.ba.gov.br/>)

As disciplinas apresentam uma proposta de rompimento com uma “história única”⁵ da população negra e indígena no Brasil que, por muito tempo, apenas reforçou narrativas objetificadoras dos sujeitos no contexto da escravidão ou sob um ponto de vista da “assimilação” colonial e do mito da democracia racial⁶. Entretanto, ainda são componentes destinados ao campo das ciências humanas, isentando a necessidade de descolonização epistêmica de outras áreas do conhecimento, sobretudo, as ciências da natureza e a matemática. Nas palavras de Bárbara Carine Pinheiro (2019, p. 241),

[...] Para a área de ensino ciências da natureza e matemática, aponto a necessidade que temos de apresentar outras narrativas históricas na qual cientistas não sejam estereotipados e tenhamos destacadas a produção científica e tecnológica de pessoas negras no Brasil e no mundo a fim de pensarmos que lugar é esse que nos foi reservado dentro da história hegemônica.

Como veremos adiante, a partir do relato do/a docente P 9, da área de Ciências da Natureza, apesar de figurarem como “coadjuvantes” no debate das questões étnico-raciais na escola, existem algumas iniciativas metodológicas nas disciplinas que objetivam contextualizar, por exemplo, a origem do racismo científico⁷, ainda que sejam mais pontuais.

Por meio dos questionários foi possível apreender a importância da formação continuada para docentes da educação básica, pois o professor que informou apenas possuir a graduação relatou, entre outras dificuldades, uma formação teórica insuficiente. Além disso, há uma insatisfação entre a categoria docente baiana relacionada a falta de investimento efetivo na preparação pedagógica por meio de cursos oferecidos pela

⁵ De acordo com Adichie (2019), uma “história única” ocorre quando ouvimos e acreditamos apenas em uma narrativa sobre algo, ignorando outras perspectivas e nuances. Isso pode levar à simplificação e à estigmatização, criando estereótipos que não refletem a complexidade da realidade.

⁶ Esse mito sugere que, no Brasil, não há conflitos raciais significativos e que as relações entre brancos, negros e pardos são caracterizadas por um ideal de harmonia e igualdade. Foi popularizado por intelectuais brasileiros da década de 1930, porém estudos posteriores e a crítica acadêmica mostraram que essa visão idealizada não reflete a realidade das relações raciais no Brasil.

⁷ Embora o racismo científico tenha origem no século XIX, quando cientistas tentaram classificar os seres humanos em “raças” com base em características físicas, como o tamanho do crânio, a cor da pele e outras características corporais, alguns teóricos buscaram aplicar a teoria de Darwin e o princípio de “seleção natural” ao contexto das sociedades humanas. Essa teoria foi chamada de darwinismo social e assim como outras concepções do racismo científico, foi amplamente desacreditada e rejeitada pela comunidade científica moderna.

Secretaria de Educação que extrapolem os horários de AC (Atividades Complementares), já bastante comprometidos com o planejamento e cumprimento de demandas burocráticas.

Outro desafio bastante pontuado pelos/as docentes se refere a falta de material didático, bem como a falta de tempo para planejamento. A ausência e/ou dificuldade com uso do livro didático foi algo relatado por muitos/as professores/as (Tabela 4), especialmente aqueles/as que ministram disciplinas específicas da área, uma vez que não são disponibilizados livros para os componentes diversificados de itinerários formativos, cabendo aos docentes a elaboração do material a ser utilizado.

Entretanto, a totalidade dos/as docentes relatou usar outras metodologias, bem como a adoção de livros paradidáticos para discutir essa temática em sala de aula.

“Leitura e análise de contos e poemas contemporâneos de escritoras brasileiras negras como, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, Cristiane Sobral. Bem como, abordagens teóricas sobre a importância dos negros na sociedade atual para a construção da representatividade. Os estudantes produziram poemas, ilustrações dentre outras atividades.” (P1)

“Filmes e documentários.” (P2)

“Pesquisa, levantamentos estatísticos e debates, são as mais utilizadas nas disciplinas que trabalho.” (P3)

“Utilização de trechos do livro a história preta das coisas, em que na maioria das vezes só pronunciam pessoas brancas que realizaram essas invenções. Outro livro já utilizado foi "Querido estudante negro".” (P4)

“Insiro em algumas aulas trechos de documentários, imagens e coloco alguns poemas para serem discutidos em sala”. (P5)

“Análise de dados” (P6)

“Debates envolvendo temas centrais da pós abolição, segurança pública e representatividade.” (P7)

“Vida e obras de Conceição Evaristo, Produção de poemas sobre a mulher afrodescendente e análise do poema "Navio Negroiro de Casto Alves.” (P8)

“Leitura de discussão sobre o contexto histórico na época da publicação da teoria da evolução das espécies (Darwinismo social)”. (P9)

Algo que se destaca nessas declarações, com ênfase nos depoimentos dos/as professores/as P1, P4 e P8 é a repercussão de obras de escritoras, sobretudo, mulheres negras que ganharam mais espaço nos meios editoriais, com algumas incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua adoção como recurso pedagógico de

desconstrução do racismo. “As escrevivências”⁸ dessas autoras, como intitula Conceição Evaristo, atravessaram as páginas de seus livros e se tornaram poderosos auxílios para as discussões de raça e gênero na educação. Nesse sentido, o fenômeno das redes sociais, ainda que o seu algoritmo não contribua para essa modalidade de conteúdo, tem permitido não apenas que algumas discussões “rompam a bolha acadêmica”, mas que autoras negras e antirracistas se tornem conhecidas de docentes que podem levar suas obras para a sala de aula, como é o caso da professora Bárbara Carine, autora de “Querido Estudante Negro” e “História Preta das Coisas” e que possui quinhentos mil seguidores no *instagram*. Isso atesta o fato de que a implementação de ações antirracistas no cotidiano escolar também reflete as mudanças que ocorrem fora dos muros da escola.

Tabela 3: Avaliação do livro didático utilizados pelos professores participantes da pesquisa.

Pergunta: Em relação ao livro didático adotado pela escola, indique a opção mais adequada		
Categorias	Nº de professores	Área de Conhecimento
O livro contempla a temática	1	Linguagens
O livro não contempla temática	3	Ciências Humanas/Matemática
Contempla apenas em algumas áreas	2	Ciências Natureza/Matemática/Linguagens
Contempla de forma superficial	1	Ciências Humanas
Não temos ou não adotamos	2	Ciências Humanas/Ciências da Natureza

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024)

Escapa ao nosso propósito no momento a análise das coleções de livros didáticos adotados pela unidade escolar, o que poderia fornecer pistas sobre as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes, embora tenhamos ciência que o Novo Ensino Médio implementado nos últimos anos alterou a organização tradicional dos livros (por disciplinas) para áreas de conhecimento. Essa mudança propiciou a realização de discussões temáticas interdisciplinares, mas dificultou a organização dos planejamentos, visto que a organização dos conteúdos (objetos de conhecimento) não sofreu alterações significativas e ainda enfrentou uma redução drástica da carga horária dos componentes do núcleo comum.

4. Considerações Finais

⁸ Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (EVARISTO, 2020, p. 30).

A Lei nº10639/2003 não só instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas como também exigiu dos/as docentes, sujeitos importantes desse processo, uma postura crítica e problematizadora. Nesse sentido, conhecer as estratégias e os desafios enfrentados por esse público torna-se indispensável para o planejamento e a tomada de decisões que busquem proporcionar uma educação emancipatória e antirracista.

Apesar das limitações do nosso *locus* de análise, foi possível perceber por meio deste estudo de caso que, após 20 anos da promulgação da lei 10639/2003, o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de Barreiras ainda tem muitos desafios a superar. Foi possível observar que a discussão das relações étnico-raciais enquanto conteúdo curricular não é mais algo desconhecido pelos/as docentes em atuação na rede estadual, o que indica a consolidação dessa proposta enquanto resultado das lutas históricas do movimento negro para a descolonização do currículo escolar. Todavia, a promoção pela escola de momentos isolados e pontuais de discussão ainda não mobiliza uma mudança estrutural, o que exige dos/as professores/as o desenvolvimento de estratégias em suas aulas para incorporar as temáticas e as novas abordagens e metodologias necessárias para a educação das relações étnico-raciais. Por sua vez, esbarram em desafios que variam entre a falta de uma formação específica, a segmentação das disciplinas e a ausência de materiais didáticos que apoiem sua prática de ensino.

Em termos gerais, a educação étnico-racial precisa receber uma atenção diferenciada, pois sabemos que os currículos podem apresentar disputas e tensões historicamente construídas, mas é na prática do cotidiano escolar que os desafios se materializam, sobretudo, para os sujeitos de nossa pesquisa. Para além do investimento em educação continuada e outras ações que possam oferecer ferramentas para os/as docentes da educação básica, torna-se necessário visualizar a implementação da lei 10.639/2003 como uma tarefa coletiva, da comunidade escolar e de toda sociedade, que extrapole a sala de aula e os eventos pontuais, embora calendarizados, como é o caso da Semana da Consciência Negra⁹. Na etapa do Ensino Médio, em que as discussões podem se tornar mais produtivas e complexas, essa missão coletiva se torna ainda mais evidente.

⁹ O artigo 79-B da lei 10.639/2003 institui que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Acreditamos que a pesquisa não se esgota aqui, pois ela abre horizontes para outros estudos e reflexões, como a análise dos livros didáticos adotados pela unidade escolar e a presença das discussões étnico-raciais nesse material, as abordagens desenvolvidas nas disciplinas específicas e os projetos desenvolvidos pela escola. Além disso, é possível explorar a recepção dos/as estudantes e o reconhecimento de identidades por meio do reconhecimento das contribuições da cultura africana para a sociedade brasileira, bem como as tensões ainda existentes devido ao enraizamento do racismo e de práticas discriminatórias que afloram no chão da escola. Por fim, esperamos que os resultados gerados por meio deste estudo possam ser úteis para desenvolvimento de ações e reflexões que colaborem com a missão dos professores e professoras que estão na linha de frente da implementação da lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAUJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

ARAÚJO, Eleno Marques de; NOGUEIRA, Elce. Nunes N. da C.; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 9, p. 17387-17399, 2023.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. A Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-17, 2024.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, 2024.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 223-247.

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**, p. 19-33, 2013.

GUSMÃO, Ramon Lamoso de; SILVA, Maria Cristina Mesquita da; OLIVEIRA, Renato Brito de. Por uma Pedagogia antirracista: a formação inicial de pedagogos e a Lei nº 10.639/2003. **Mosaico**, v. 16, n. 25, p. 548-572, 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso em 18/08/2024 às 11h35.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Estudo traça perfil do professor de educação básica no Brasil**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/2764-estudo-traca-perfil-do-professor-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em 29/08/2024 às 17h43.

MARQUES, Edicarla dos Santos. O dito, o “maldito” e o não dito: leituras possíveis do Documento Curricular Referencial da Bahia. In: FERREIRA, Angela et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 259-281

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, p. 329-344, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, p. 57-84, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VIDEIRA, Piedade Lino; OLIVEIRA, Wesley Vaz; PENHA, Sabrina Silva.
Autodeclaração racial e desdobramentos educacionais na escola estadual General
Azevedo Costa. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 186-202, 2022.

Recebido em: 30/09/2024

Publicado em 27/11/2024