



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

HARLISSON DE CARVALHO BEZERRA

**A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUSSÕES A PARTIR DA INSTITUIÇÃO DO
CALENDÁRIO AFROREFERENCIADO PARA A REDE ESTADUAL DE
PERNAMBUCO EM 2024**

Recife
2025

HARLISSON DE CARVALHO BEZERRA

**A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUSSÕES A PARTIR DA INSTITUIÇÃO DO
CALENDÁRIO AFROREFERENCIADO PARA A REDE ESTADUAL DE
PERNAMBUCO EM 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito para
obtenção do título de Mestre em História.
Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. André Mendes Salles

Recife
2025

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Bezerra, Harlisson de Carvalho.

A relação entre ensino de História e a Educação para as relações étnico-raciais: discussões a partir da instituição do calendário afroreferenciado para a Rede Estadual de Pernambuco em 2024 / Harlisson de Carvalho Bezerra. - Recife, 2025.
165f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História- Mestrado Profissional em Ensino de História, 2025.

Orientação: Prof. Dr. André Mendes Salles.

1. Ensino de História; 2. Calendário afroreferenciado; 3. Calendário afroreferenciado da Rede Estadual de Pernambuco. I. Salles, André Mendes. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

HARLISSON DE CARVALHO BEZERRA

**A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUSSÕES A PARTIR DA INSTITUIÇÃO DO
CALENDÁRIO AFROREFERENCIADO PARA A REDE ESTADUAL DE
PERNAMBUCO EM 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: **Ensino de História**.

Orientador: Prof. Dr. André Mendes Salles

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. O Dr. André Mendes Salles
Orientador (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

Profa. Dra. Lidia Rafaela Nascimento dos Santos
Membro Externo (UNICAP)

Prof. Dr. Luiz Gustavo Mendel Souza
Membro Interno (UFPE)

Profa. Dra. Rosely Tavares de Souza
Membro Interno (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que me apoiaram ao longo desta jornada acadêmica. Primeiramente, agradeço a Deus por me sustentar nos momentos mais árduos dessa trajetória.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, André Mendes Salles, pelo trabalho de orientação, paciência e dedicação que tornaram possível a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar meus agradecimentos aos professores Luiz Gustavo Mendel Souza e Edson Silva, por suas valiosas contribuições durante o processo de escrita desta dissertação.

Sou grato aos meus colegas de turma pelas contribuições e sugestões durante e após a conclusão das disciplinas do curso. Em especial, menciono os amigos Cleber Cavalcanti de Moraes e Betânia Cristina de Moura pelo apoio prestado.

Um agradecimento especial a Raul Carvalho, Thaís Santos e Alexandre de Araújo Motta, pela amizade, companheirismo e amor incondicional.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender as possibilidades de integração entre o ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Em consonância com essa proposta, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE) estabeleceu, por meio da Portaria N° 5745, datada de 14 de dezembro de 2023, que o tema para o ano letivo de 2024 será “Relações Étnico-Raciais: educar para o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”. Esse documento normativo reflete a preocupação do Governo do Estado com o aumento dos casos de discriminação racial nas escolas. Dentro desse contexto, um dos principais objetivos do Calendário é a promoção de atividades pedagógicas que evidenciem datas e eventos históricos significativos da cultura afro-brasileira. O calendário destaca eventos, personalidades e conquistas relacionadas à história da cultura africana e afrodescendente no Brasil e no mundo. Busca também enfatizar as expressões culturais de matriz africana presentes no estado de Pernambuco. A pesquisa busca discutir as possibilidades do ensino de História e dos saberes históricos no fomento a um convívio respeitoso entre os diferentes grupos étnicos que historicamente formaram a sociedade brasileira. Para a coleta de dados visando responder aos problemas da pesquisa, foram utilizados três instrumentos. Inicialmente foi feito o mapeamento sociológico da escola e da comunidade na qual se encontram localizadas; em seguida, e concomitantemente a esse processo, foram aplicados questionários semiestruturados aos professores de História da Escola Paulo Freire. Posteriormente, esses professores produziram textos narrativos sobre suas trajetórias de vida e profissional, método de pesquisa concebido por Severino e Lakatos (2023), como “História de vida”. Tanto a aplicação do questionário como o texto narrativo produzido pelos professores tiveram como objetivo compreender suas experiências e percepções sobre o ensino de História relacionados à educação para as relações étnico-raciais e sua articulação com a proposta do Calendário Afro referenciado. Minha motivação pessoal para a escolha deste tema relaciona-se à minha trajetória profissional como professor de História na Rede Estadual de Pernambuco, onde atuo desde 2010 e tenho testemunhado práticas e discursos de discriminação racial entre estudantes. Com este trabalho, busca-se contribuir para a ampliação do debate acadêmico sobre a integração entre o ensino de História e a educação das relações étnico-raciais, propondo práticas pedagógicas que visem à promoção de uma educação antirracista. Além disso, a pesquisa discute, sob a perspectiva dos estudos interculturais, a forte presença afrodescendente e dos povos indígenas na identidade brasileira. Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, o trabalho faz uso dos estudos de Stuart Hall, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, entre outros autores, que oferecem conceitos fundamentais para o exame da identidade cultural, do racismo estrutural e da colonialidade. A pesquisa também ressalta a necessidade urgente de reformulação dos currículos e um reforço na oferta de formações continuadas para que os professores de História possam desenvolver seus repertórios didáticos e pedagógicos em práticas de ensino que integrem a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: ensino de história; calendário afro referenciado; educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the possibilities of integrating History teaching and education for ethnic-racial relations in basic education. In agreement with this proposal, the Education Department of Pernambuco State (SEE/PE) established, through Ordinance No. 5745, dated December 14, 2023, that the theme for the 2024 school year will be “Ethnic-Racial Relations: educating for recognition and diversity appreciation and difference”. This normative document has reflected the State Government’s concern with the increase in cases of racial discrimination at schools. Within this context, one of the main goals of the Calendar is promoting pedagogical activities that highlight meaningful historical dates and events in Afro-Brazilian culture. The calendar highlights events, personalities, and achievements related to the history of African and Afro-diasporic culture in Brazil and worldwide. It also seeks to emphasize cultural expressions of African origin present in Pernambuco state. The research aims to discuss the possibilities of teaching History and historical knowledge in fostering respectful coexistence between different ethnic groups that historically formed Brazilian society. Three data collection instruments have been used to collect data in order to answer any research problem. Initially, a sociological mapping of the school and the community in which it is located was carried out. Then, and concomitantly with this process, semi-structured questionnaires have been applied to History teachers at Escola Paulo Freire. Afterwards, those teachers produced narrative texts about their life and professional trajectories, a research method conceived by Severino and Lakatos (2023), as “Life History. Both the questionnaire application and the narrative text produced by the teachers aimed to understand their experiences and perceptions about History teaching related to education for ethnic-racial relations and its articulation with the proposal of the referenced Afro Calendar. My personal motivation for choosing such a topic is related to my professional career as a History teacher in Pernambuco State School System, where I have worked since 2010 and have witnessed practices and discourses of racial discrimination among students. This work seeks to contribute to academic debate expansion on the integration between History teaching and the education of ethnic-racial relations, proposing pedagogical practices that aim to promote an anti-racist education. In addition, the research discusses, from the perspective of intercultural studies, the strong presence of Afro-diasporic and indigenous peoples in Brazilian identity. To theoretically support this research, the work uses Stuart Hall’s, Kabengele Munanga’s and Nilma Lino Gomes’ studies, among other authors, who offer fundamental concepts for examination of cultural identity, structural racism and coloniality. The research also highlights the present need to reformulate curricula and reinforce the availability of steady training so that History teachers can develop their didactic and pedagogical repertory in teaching practices that integrate education for ethnic-racial relations.

Keywords: history teaching; afro-referenced calendar; education for ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela dos indicadores socioeconômicos.....	55
Figura 2 – Entrevista com o Senhor Anísio Patrício, realizada pelo Projeto Tankalé.....	76
Figura 3 - Tabela de temas sobre história e pedagogia.....	78
Figura 4 – Representação de elementos híbridos da cultura negra como expressão de resistência no território quilombola de Águas Claras.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

- CASE** — Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino Santa Luzia
- CENIP** — Centro de Internação Provisória (Feminino Santa Luzia e Masculina Recife)
- CNE** — Conselho Nacional de Educação
- EJA** — Educação de Jovens e Adultos
- ERER** — Educação das Relações Étnico-Raciais
- FUNASE** — Fundação de Atendimento Socioeducativo
- IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCNs** — Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** — Projeto Político Pedagógico
- Profhistória** — Mestrado Profissional em Ensino de História
- SEE/PE** — Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
- SINASE** — Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- UFPB** — Universidade Federal da Paraíba
- UFPE** — Universidade Federal de Pernambuco
- UNICAP** — Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E MARCOS LEGAIS DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.....	17
2.1 APRESENTAÇÃO DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO.....	17
2.2 INTERSECÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	23
2.3 A CONSTRUÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL: A EMERGÊNCIA DE OUTRAS TEMÁTICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS.....	31
3 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA PAULO FREIRE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CALENDÁRIO AFRO-REFERENCIADO.....	47
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA E PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	47
3.2 MAPEAMENTO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA PAULO FREIRE E PERFIL ANALÍTICO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	52
3.3 SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	60
3.4 CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA EDUCADOR PAULO FREIRE.....	65
4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO.....	75
4.1 FINALIDADES PEDAGÓGICAS DO PRODUTO DIDÁTICO.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - PRODUTO DIDÁTICO CONTENDO O E-BOOK: “HISTÓRIA RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE”.....	101
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	161
ANEXO A - TABELA DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO.....	165

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER) no Brasil tem ganhado relevância, principalmente no contexto da formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a igualdade e o respeito à diversidade étnica que caracteriza a sociedade brasileira. A relação desses campos de conhecimento se faz importante para promover uma melhor compreensão da história do país, reconhecendo e valorizando as contribuições de diferentes grupos étnicos-raciais ao longo do tempo.

Compreende-se, portanto, que, no contexto educacional contemporâneo, a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares é uma demanda necessária, e um tanto quanto urgente. O Ensino Básico representa um período importante na formação dos estudantes e deve se constituir como uma oportunidade para abordar questões históricas e socioculturais sob uma ótica mais plural (Bittencourt, 1997).

A educação para as relações étnico-raciais propõe desconstruir estereótipos, assim como constituir narrativas históricas inclusivas e diversas. Apresentando a história dos povos indígenas, negros, ciganos, asiáticos e de outras etnias que compõem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, é possível construir uma sociedade mais respeitosa com a diversidade (Gonçalves; Silva, 2000).

Nesse sentido, o ensino de História é necessário para compreender as dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas que moldaram e continuam a influenciar a realidade atual. Por meio desse campo disciplinar, os alunos são estimulados a analisar as continuidades e as rupturas ao longo do tempo, percebendo diferentes perspectivas históricas e refletindo sobre as consequências das ações humanas no tempo presente. Portanto, é importante integrar a perspectiva étnico-racial a esse campo disciplinar, para que seja possível questionar narrativas hegemônicas, apresentando a pluralidade das histórias.

Vale dizer, contudo, que a ERER no ensino de História não se resume ao relato de eventos passados, pois demanda uma revisão dos métodos, a existência de formação continuada para professores e inclusão de materiais didáticos diversificados. Torna-se então fundamental o fomento de debates que estimulem a compreensão desse campo de estudos como parte integrante da história do Brasil (Gonçalves; Silva, 2000).

Burke (1991) amplia a discussão sobre o estudo da História, mencionando que esse campo de conhecimento deve interpretar uma realidade com múltiplas facetas, em que diferentes narrativas e vozes precisam ser visibilizadas. Tal abordagem exige que os educadores promovam um ensino que não se limite apenas à exposição de fatos, mas que também fomente reflexões sobre os contextos sociais, políticos e econômicos que configuram

tais eventos históricos.

Complementando tal perspectiva, Freire e Oliveira (2021) argumentam que, ao ouvir apenas uma perspectiva sobre um evento ou uma cultura, corre-se o risco de se privar de uma compreensão mais detalhada da realidade. Isso porque a História não se traduz por uma sucessão de datas e eventos, mas sim como uma construção social que envolve diversos narradores mediante suas interpretações. Dessa forma, quando os alunos são expostos a uma diversidade de narrativas históricas, eles desenvolvem a habilidade de refletir sobre o que é ensinado, questionando a origem das informações.

Cerezer e Guimarães (2016) também enfatizam a necessidade de uma variedade de histórias para combater estereótipos sociais. A escola é um espaço no qual essas múltiplas histórias podem e devem ser abordadas. Nesse aspecto, como aponta Lima (2011), cabe ao professor de História incluir as narrativas historicamente silenciadas e marginalizadas pelo ensino da História por um viés tradicional.

Dessa forma, as aulas de História têm o potencial de se transformar em um espaço de diálogo, em que os estudantes podem compreender as complexidades das interações sociais e as implicações de diferentes eventos históricos relacionados aos dias atuais.

Ao incentivar alunos a adotarem essa postura crítica, o ensino de História promove o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação. Isso é corroborado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que sugerem que o ensino deve possibilitar a compreensão dos dilemas históricos e sociais, propiciando uma visão crítica e não apenas memorística da História (Brasil, 1998). Do ponto de vista científico, o diálogo entre saberes possibilita uma percepção interdisciplinar com áreas como a Antropologia, Sociologia e Educação, proporcionando uma revisão das narrativas históricas hegemônicas. Assim, tornando possível um espaço para interpretações com maior alcance do processo histórico.

Portanto, a integração da ERER ao ensino de História pode trazer contribuições para a formação de cidadãos conscientes e questionadores. Principalmente em uma sociedade caracterizada por dinâmicas de poder e exclusão racial (Ribeiro, 2017). Assim, busca-se adicionar temas sobre diferentes culturas e etnias, além de questionar o próprio entendimento do que compõe um ensino de História fundamentado no eurocentrismo epistêmico, muitas vezes marcado por exclusões e invisibilidades das populações indígenas e afrodescendentes.

Além disso, a autora Adichie (2009) argumenta que, ao ouvir apenas uma perspectiva sobre um evento ou uma cultura, corremos o risco de nos privar de uma compreensão mais rica da realidade. A história não é apenas uma sucessão de datas e eventos, mas sim uma construção social que envolve diversos narradores e interpretações. Quando os alunos são

expostos a uma diversidade de narrativas históricas, eles desenvolvem a habilidade de pensar criticamente sobre o que é ensinado, questionando a validade e a origem das informações.

Adichie (2009) também enfatiza a necessidade de uma variedade de histórias para combater estereótipos e preconceitos. A escola é um espaço em que essas múltiplas histórias podem e devem ser abordadas. Nesse aspecto, cabe ao professor de História incluir não apenas as narrativas dos vencedores, mas também as vozes frequentemente marginalizadas. Ao fazer isso, a aula de História se transforma em um espaço de diálogo, no qual os estudantes podem compreender as complexidades das interações sociais e as implicações de diferentes eventos históricos.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições dos saberes históricos na educação para as relações étnico-raciais, destacando suas potencialidades no fomento de um convívio respeitoso entre os diferentes grupos étnicos que historicamente formaram a sociedade brasileira. O objeto de estudo é a implementação do Calendário Afro referenciado¹, instituído pela Portaria nº 5745, de 14 de dezembro de 2023, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Além disso, aborda seus desdobramentos nas práticas docentes dos professores de História na Escola Estadual Paulo Freire².

No contexto do ensino de História, torna-se particularmente relevante compreender como os professores percebem e se relacionam com essa iniciativa. Entender a percepção dos docentes é fundamental, pois eles desempenham um papel central na mediação dos conteúdos educacionais e na maneira como estes são apresentados aos alunos. Busca-se compreender como o ensino de História pode ser ressignificado por meio de sua articulação com este calendário, promovendo uma educação que valorize e respeite a diversidade étnica.

A instituição do Calendário Afro-referenciado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, representa um marco significativo na promoção de uma educação multicultural que valorize a história das populações afrodescendentes. Conforme discutido por Hall (2003), a investigação sobre a multiculturalidade tem revelado discussões importantes, tais como a complexidade e o dinamismo desse fenômeno que envolve a interação e coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço social.

O autor nos convida a refletir sobre como a multiculturalidade vai além da simples coexistência de culturas diversas, envolvendo também a negociação e mistura de identidades,

¹ Encontra-se disponível no ANEXO A, a tabela completa do Calendário Afro referenciado instituído pela Portaria nº 5745, de 14 de dezembro de 2023.

² A Escola Educador Paulo Freire se localiza na Comunidade de Roda de Fogo, Bairro de Torrões, Recife-Pernambuco.

práticas e significados culturais. A multiculturalidade, portanto, é um processo dinâmico, no qual as trocas e transformações culturais acontecem de forma contínua, influenciando e sendo influenciadas pelas identidades individuais e coletivas das pessoas envolvidas.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE) definiu que o tema do ano letivo para 2024 será: “Relações étnico-raciais: educar para o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença” (Pernambuco, 2023). Constam no calendário eventos, personalidades históricas negras e conquistas significativas em uma proposta de educação afrocentrada. O documento destaca não somente datas e eventos relevantes da história africana e afro-brasileira, como também busca integrar esses conteúdos ao cotidiano escolar, promovendo um ambiente educativo inclusivo e conscientizador. A importância desta medida reside no seu potencial de confrontar e combater o racismo estrutural presente nas instituições educacionais e na sociedade como um todo.

A integração do Calendário Afro referenciado ao currículo tradicional também pode enfrentar dificuldades didáticas e pedagógicas, como a sobrecarga de conteúdos e a necessidade de ajustes nos planos escolares para incluir novas temáticas. Portanto, o sucesso dessa integração depende de uma coordenação eficiente e do apoio das instâncias superiores de gestão. Ademais, a diversidade de contextos escolares e sociais em Pernambuco pode levar a experiências distintas na implementação do calendário. Em regiões em que o preconceito racial é mais enraizado, por exemplo, pode haver uma resistência maior por parte da comunidade escolar, dificultando a promoção de uma educação inclusiva e igualitária.

Portanto, o envolvimento de alunos e famílias também se faz importante para que essa proposta possa se concretizar como algo relevante.

Faz-se necessário fomentar a conscientização e o engajamento da comunidade escolar em relação aos objetivos propostos, desenvolvendo estratégias de comunicação e mobilização que promovam a valorização da diversidade cultural.

Surgem também outras perguntas específicas que problematizam o objeto de pesquisa em questão, que são: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores de História da Escola Paulo Freire na implementação efetiva do calendário conectado ao ensino de História? Quais os obstáculos que podem interferir no cotidiano escolar para a efetivação da proposta do referido calendário no ano letivo de 2024? Essas questões orientam uma reflexão crítica sobre os caminhos a serem trilhados na pesquisa, que pretende identificar em que aspectos essa proposta se constitui em uma pedagogia antirracista e possa promover de forma efetiva uma ERER no ambiente escolar.

O estudo busca esclarecer como os professores de História têm desenvolvido a

temática das relações étnico-raciais em suas aulas, articulando saberes disciplinares, curriculares e da experiência, criando uma abordagem significativa para seus alunos (Monteiro, 2010). As atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e pelas escolas são fundamentais nesse contexto.

É imprescindível compreender os aspectos pedagógicos e teóricos que fundamentam e operacionalizam as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, bem como a sua relação com a construção de saberes por parte dos professores de História. Essas formações têm o potencial de promover uma ruptura nas práticas educativas tradicionais, as quais muitas vezes se baseiam em visões estereotipadas sobre os povos africanos e a população negra brasileira.

Essa abordagem é essencial para que os educadores implementem práticas de ensino que não se limitem à reprodução de narrativas factuais de viés eurocêntrico. Ao contrário, faz-se necessário que essas práticas promovam a construção de consciência crítica nos alunos, possibilitando uma compreensão mais ampla e múltipla da história e da cultura dos povos africanos e da população negra no Brasil. Essas formações devem capacitar os professores, possibilitando que eles desenvolvam de forma satisfatória as atividades com o calendário afro-referenciado.

Analizar a percepção dos docentes sobre essa iniciativa da Secretaria de Educação na criação do Calendário Afro-referenciado torna-se fundamental para responder aos problemas de pesquisa; no entanto, faz-se também importante analisar se as formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de práticas de ensino de História que integrem essa proposta. Nesse sentido, Silva Júnior e Oliveira Neto (2011) discutem que a formação continuada deve ser um espaço de reflexão e prática docente, em que os educadores possam trocar experiências e referências que enriqueçam seu fazer pedagógico. Além disso, visa compreender como os educadores concebem a integração da educação para as relações étnico-raciais aos conteúdos de História, tornando algo significativo tanto para a efetivação da proposta do Calendário Afro-referenciado, quanto para a promoção de uma educação antirracista no ambiente escolar.

Um dos fatores críticos a serem considerados é a efetivação das atividades propostas pelo Calendário na Escola Paulo Freire, além da análise de como essas atividades se articulam com o ensino de História nas práticas docentes. As questões que emergem deste processo podem oferecer informações sobre a implementação das diretrizes educacionais que abrangem a história e cultura africana, assim como a recepção do calendário pelos educadores e a integração desse documento normativo em suas práticas pedagógicas. De acordo com Gomes

(2017, p. 1), “a articulação entre a formação e a prática pedagógica é um dos pilares para a realização efetiva de uma educação antirracista que respeite as diversidades”.

Essas interrogações revelam aspectos da prática docente e abrem caminhos para uma reflexão crítica sobre a educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para o fortalecimento de um ensino que respeite e valorize a diversidade no contexto escolar. Esta reflexão é especialmente pertinente no cenário educacional brasileiro. Os desafios enfrentados pelos educadores exigem não apenas uma formação adequada, mas também um compromisso genuíno com a inclusão e a representatividade multicultural que configura a formação da população brasileira. Esses desafios estão também presentes nas salas de aula e no cotidiano escolar.

Para atingir tais objetivos, serão aplicados inicialmente questionários semiestruturados aos três professores de História da Escola Paulo Freire, com o propósito de extrair dados relevantes sobre o objeto de pesquisa em questão. Esses questionários tratarão sobre temas como: “Ensino de História”; “Educação para as Relações Étnico-Raciais”; “Racismo no ambiente escolar”; “Políticas afirmativas para as populações afrodescendentes” e sobre a proposta do Calendário Afro-referenciado, criado pelo Estado de Pernambuco em dezembro de 2023. As perguntas tiveram como objetivo compreender como os professores de História dessa escola articulam diferentes saberes. Elas buscam uma criação própria e significativa para o desenvolvimento de um ensino de História que integre conceitos do campo de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, buscam promover em suas práticas de ensino atividades do referido calendário, tomando como objetivo a promoção de uma educação antirracista.

Esse trabalho de pesquisa é extremamente importante para mim nos aspectos pessoal e profissional. Ele representa não apenas uma oportunidade de aprofundar estudos sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História, mas também desencadeia uma jornada de reflexão sobre as práticas pedagógicas que venho desenvolvendo enquanto educador.

Meu interesse pelo estudo do tema e do objeto de pesquisa em questão foi diretamente influenciado por minha experiência profissional de quatorze anos como professor de História na Rede Estadual de Pernambuco. O que me motivou a trabalhar com esse objeto de pesquisa foi a possibilidade de trazer uma contribuição ao debate sobre integração entre o ensino de História com a ERER, podendo contribuir assim para um fazer pedagógico antirracista. Portanto, busco oferecer um trabalho de pesquisa embasado cientificamente que contribua para o enfrentamento de práticas racistas no ambiente escolar.

Ao ingressar na rede estadual como professor de História, em 2010 até os dias atuais,

observou práticas e discursos de discriminações raciais entre os estudantes. Desde então, a partir desse problema, desenvolvo atividades didáticas e projetos pedagógicos cujo objetivo é combater os diversos tipos de preconceito e discriminações raciais presentes nas escolas nas quais trabalhei.

Desde a existência do componente curricular de “Direitos Humanos”, retirado do currículo da rede estadual em 2016, busquei integrar temáticas antirracistas no meu trabalho pedagógico. Para tanto, propunha rodas de conversa e debates junto aos estudantes que ampliassem a compreensão dos alunos sobre os diversos tipos de discriminação racial.

Em 2023, iniciei a implementação da disciplina eletiva de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, conforme a nova estrutura curricular do Ensino Médio, visando promover práticas de ensino antirracistas no ambiente escolar. Em 2024, continuei esse trabalho com a mesma disciplina, agora direcionada aos estudantes do Ensino Fundamental, na Escola Paulo Freire.

O desafio de trabalhar com a ERER no espaço escolar apresenta complexidades únicas, especialmente devido à faixa etária dos estudantes e às resistências existentes no ambiente escolar. Também se interpõe como obstáculo a desvalorização da referida temática entre os pares e a ausência de formação continuada para que nós, professores, possamos lidar de forma consistente com os tensionamentos que a diversidade étnica ocasiona entre os alunos, tornando-se desafios proeminentes para o trabalho com essa temática.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E MARCOS LEGAIS DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

2.1 APRESENTAÇÃO DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO

O Calendário Afro Referenciado encontra-se respaldado em um conjunto de marcos legais e normativos, constituindo uma resposta às demandas por uma educação que valorize as contribuições históricas e culturais das populações afrodescendentes. Essa iniciativa se alinha tanto às diretrizes nacionais quanto aos compromissos internacionais voltados ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial. A seguir, é apresentado a primeira parte do texto desta portaria (Pernambuco, 2023):

PORTARIA SEE nº 5745 de 14 dezembro de 2023 - Institui o Calendário Letivo Afro referenciado, para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em alusão à Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU. A Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco resolve:

Art. 1º Instituir e divulgar o Calendário Afro referenciado para o Ano Letivo de 2024, consolidando datas pontuais, com o objetivo de fundamentar o desenvolvimento de ações pedagógicas a serem vivenciadas nas Unidades Educacionais e nos diferentes espaços educacionais ligados à esta secretaria.

Art. 2º Para os anos letivos seguintes a Secretaria Estadual de Educação e Esportes realizará atualização das datas e a sua divulgação. (Recife, ano 100, n. 233, 15 dez. 2023).

Um dos principais fundamentos legais é a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Ela inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, estabelecendo a base para uma educação que reconheça a importância histórica e cultural das populações afrodescendentes no Brasil. Além disso, promove uma visão mais inclusiva e diversificada da história nacional, como evidenciado abaixo pela supracitada lei:

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

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79-B O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Além disso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 3, de 10 de março de 2004, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004 (CNE, 2004), instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes são para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos orientam a implementação de políticas educacionais que promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, integrando conteúdos que refletem as experiências e contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que também alterou a LDBEN, ampliou a obrigatoriedade do ensino para incluir a História e a Cultura Indígena. Ela reforça a importância de uma educação plural e inclusiva, complementando as iniciativas voltadas para a valorização das diferentes culturas que compõem a identidade nacional. E assim, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e celebre a diversidade, diz a supracitada lei:

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

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

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

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2012) e o Programa de Combate ao Racismo Institucional de Pernambuco, instituído pelo Decreto nº 45.763, de 21 de março de 2018, são outros exemplos de políticas públicas. Eles visam à promoção da igualdade racial e à erradicação do racismo nas instituições educacionais. A portaria não só reconhece a existência do racismo nas escolas, mas também concebe a criação do calendário como meio de combatê-la (Souza, 2016).

A Portaria SEE nº 5745/2023 (Pernambuco, 2023), ao instituir o Calendário Afro-Referenciado, celebra a culminância da Década Internacional de Afrodescendentes

(2015-2024), proclamada pela ONU. Ela também reforça o compromisso do Estado de Pernambuco com a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial. O calendário inclui datas relacionadas à história e cultura afro-brasileira, oferecendo um roteiro para a realização de atividades pedagógicas que promovam o reconhecimento, a justiça e o desenvolvimento das populações afrodescendentes.

Portanto, pode-se dizer que a proposta do calendário demonstra o compromisso com a promoção da igualdade racial e valorização da diversidade cultural, celebrando a riqueza das contribuições afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Integrar, à prática docente dos professores de História ao calendário afro-referenciado é de suma importância, pois essa proposta tem entre os seus objetivos combater os vários tipos de preconceito e discriminação racial, por meio da proposição de uma educação afrocentrada. Nesse ínterim, busca-se identificar como os saberes históricos podem dialogar interdisciplinarmente para a construção de uma escola que valorize a diversidade étnico-racial.

A efetividade dessa articulação está relacionada às possibilidades que os educadores terão de transformar as diretrizes do calendário em práticas pedagógicas significativas. Essas práticas não apenas trarão informações sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, mas também devem mobilizar e envolver a comunidade escolar na luta por justiça e igualdade racial.

Para fundamentar a importância da integração do calendário afro-referenciado à prática docente dos professores de História, é essencial considerar o papel da educação na formação de uma sociedade igualitária. No que se refere à função da educação, Saviani (2008) discorre que ela deve ter uma função social, atuando como um instrumento de transformação da realidade e promoção da cidadania. Nesse sentido, é possível dizer que a disciplina de História permite a reflexão sobre as relações sociais e históricas que permeiam a formação da identidade nacional.

Além disso, o trabalho de Freire (1996) enfatiza a importância da conscientização e do diálogo no processo educativo. Dessa forma, a implementação do calendário pode ser vista como uma oportunidade para promover conscientização ao trazer à tona as contribuições das culturas afro-brasileiras e suas lutas históricas. Freire (1996) afirma que a educação não deve ser um ato de doação, mas um processo de construção coletiva do conhecimento, que envolve a valorização das experiências e saberes de diferentes grupos étnicos.

Ademais, a perspectiva decolonial sobre a história se constitui em uma abordagem de forte relevância teórica e conceitual na ampliação dessa discussão. Quijano (2005), por

exemplo, chama a atenção para a necessidade de desafiar narrativas históricas eurocêntricas e incluir vozes de grupos étnicos que foram silenciadas ao longo do tempo por meio de processos hegemônicos de poder de sobreposição colonizadora sobre povos e culturas colonizadas. Diante desse contexto, a adoção do referido calendário pode ser uma estratégia para desconstruir estereótipos e promover a diversidade cultural nas salas de aula, permitindo que alunos se reconheçam nessas narrativas históricas.

Portanto, a integração do calendário nas práticas pedagógicas dos educadores de História é importante para a construção de espaços escolares inclusivos que possam contribuir para a equidade racial. No entanto, a despeito da presença da existência dessa legislação no arcabouço jurídico brasileiro, a sua efetivação nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas, ainda encontra inúmeros obstáculos. Por exemplo, a implementação do ensino de História e Cultura Africana prescritas nas Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) revela-se na prática, insatisfatória e repleta de lacunas que comprometem o seu real cumprimento. Ao se considerar a dicotomia entre a existência de leis e sua efetivação, é possível observar que as normas jurídicas, por si só, não garantem uma transformação nas práticas pedagógicas.

A superficialidade com que o tema é abordado em algumas instituições, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou eventos pontuais, como o “Dia da Consciência Negra”, reflete a fragmentação em relação aos objetivos propostos pelas leis mencionadas. A resistência à implementação das leis indica certo desconhecimento sobre a história afro-brasileira, além da resistência ideológica ao reconhecimento da cultura dos povos de matriz africana como parte importante da construção da identidade nacional.

Além disso, faz-se necessário reconhecer que as conquistas desses marcos legais não se deram por iniciativa do próprio Estado. Elas são resultantes da luta histórica do movimento negro por acesso à educação, desde a abolição da escravidão e início da República até os dias atuais. Faz-se, portanto, necessário reconhecer as batalhas travadas pela população negra em busca de direitos educacionais básicos, inicialmente reivindicando a licença de frequentar a escola até a conquista da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar.

Corroborando com tal perspectiva, Gomes (2019) destaca que essas legislações são um resultado direto das reivindicações do Movimento Negro, que há décadas vem lutando por uma educação mais representativa. Segundo a autora, a aprovação dessa lei foi um marco histórico que reconheceu a importância da contribuição afro-brasileira para a formação da identidade nacional.

Por sua vez, a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), de 10 de março de 2008, ampliou esse escopo ao incluir também o ensino da História e Cultura Indígena. Esta expansão reforça a necessidade de uma educação plural e diversa que valorize todas as etnias constitutivas do Brasil. A autora complementa que a inclusão dos povos indígenas na legislação educativa não só reconhece suas contribuições culturais, mas também combate os preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade brasileira. Ela enfatiza que o Movimento Negro tem desempenhado um papel importante como agente educador ao promover debates públicos sobre raça e educação, além de desenvolver materiais didáticos específicos para estudar a história e a cultura africana (Rodrigues; Barbalho, 2016).

Isso mostra que o processo de luta do Movimento Negro Organizado, em sua atuação, também se torna educador, propondo que essas legislações não se tornem apenas textos sem aplicação prática (Pereira, 2011).

A legislação mencionada representa grandes conquistas na luta pela equidade racial no Brasil. No entanto, para a sua efetiva aplicação nos espaços escolares, há ainda muitas lutas a serem enfrentadas. Ressalta-se a importância de incluir conteúdos no currículo escolar com o intuito de fortalecer as narrativas históricas dos povos e culturas de matriz indígenas e africana, muitas vezes marginalizadas, silenciadas ou excluídas. Por meio de uma reformulação curricular, deve-se contemplar a desconstrução de preconceitos raciais arraigados na sociedade, promovendo a revisão dos materiais didáticos tradicionais utilizados em sala de aula. Essa mudança é necessária para garantir que a educação seja, de fato, um instrumento de transformação social, capaz de formar cidadãos conscientes da diversidade étnico-racial no país, valorizando as contribuições das populações afrodescendentes e combatendo as estruturas de desigualdade que ainda persistem.

Entretanto, a implementação dessas leis enfrenta obstáculos significativos. Um dos principais desafios é a formação dos professores para lidar com esses temas de maneira adequada e transformadora. Muitos professores, devido à falta de capacitação específica, têm dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas que realmente integrem as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Além disso, há carência de materiais didáticos adequados, que abordem esses temas de maneira crítica e contextualizada.

Muitas escolas enfrentam dificuldades estruturais e organizacionais que limitam a aplicação plena das leis. Isso inclui a desvalorização no currículo escolar de objetos de aprendizagem que abordam essas temáticas e a resistência de alguns setores da sociedade. Eles ainda veem a inclusão da educação para as relações étnico-raciais como uma ameaça à tradição (Brasil, 2008). Portanto, para que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sejam

efetivamente implementadas e cumpram seu papel transformador no combate ao racismo e na promoção da diversidade, é fundamental que haja um esforço conjunto entre o governo, instituições de ensino, professores e sociedade civil.

A formação continuada dos professores, a criação de materiais didáticos específicos e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade são ações imprescindíveis para garantir que essas leis sejam mais do que simples obrigações legais, mas verdadeiros instrumentos de mudança social.

Assim, essas leis, ao promoverem o estudo das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, ampliam o campo de possibilidades para uma educação mais consistente das múltiplas contribuições que compõem a sociedade brasileira, possibilitando uma formação cidadã e crítica dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER são um ponto de partida essencial para compreender o papel das escolas. Segundo Abreu e Mattos (2008), essas diretrizes visam não apenas incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas também transformar a prática pedagógica para que o processo educativo seja um agente efetivo na luta contra o racismo. As autoras destacam que a inserção desses conteúdos no currículo é uma forma de promover o reconhecimento das contribuições dos afrodescendentes e indígenas para a construção da identidade nacional. Isso rompe com as narrativas históricas eurocêntricas que, por muito tempo, dominaram o ensino de História no Brasil.

Nesse sentido, a proposta das diretrizes é que o ensino de História não se limite a abordar datas e eventos, mas que se abra a uma visão mais crítica e reflexiva, na qual se problematize o papel do racismo estrutural na sociedade. Abreu e Mattos (2008) ressaltam que, para que isso aconteça, é necessário um diálogo constante entre historiadores, educadores e as comunidades envolvidas, de modo que a memória e as identidades das populações afro-brasileira e indígena sejam respeitadas e valorizadas.

A articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos (Freitas Neto, 2004, p. 68).

Portanto, embora tenham se passado vinte anos desde a aprovação da Lei 10.639/03, ainda há uma série de obstáculos que os educadores enfrentam para a efetivação do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira. A luta histórica do movimento negro organizado no Brasil representa um marco na busca por direitos e igualdade, especialmente no campo da educação. A promulgação do arcabouço legal supracitado é um reflexo direto dessas lutas.

2.2 INTERSECÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A História, enquanto campo disciplinar, tem a capacidade de contextualizar as origens e consequências das desigualdades raciais existentes no Brasil. Na disciplina, aborda-se, portanto, a trajetória das populações afrodescendentes desde a experiência afro-diaspórica da escravidão transatlântica até os dias atuais. Com isso, os professores podem trazer à tona as contribuições culturais, políticas e sociais dos diferentes grupos étnicos envolvidos nesse processo histórico.

A inserção de temas do campo de estudos das relações étnico-raciais integrados ao ensino de História faz-se necessária para desenvolver práticas pedagógicas que combatam o silenciamento histórico sofrido pelos povos de origem africana ao longo do tempo. Isso permite aos estudantes entenderem as raízes do racismo estrutural e a importância das lutas por justiça e igualdade (Carvalho, 2023).

Como mostram Fonseca, Silva e Fernandes (2011), ensinar História a partir de uma perspectiva multicultural faz frente à historiografia tradicional, pois permite integrar uma diversidade de culturas e sociedades, para além das narrativas eurocêntricas. Segundo Hooks (2021), o conceito de multiculturalismo envolve a valorização e celebração da diversidade de culturas, raças, etnias e identidades, promovendo a igualdade e o respeito mútuo entre diferentes grupos. Nessa mesma perspectiva, Canen e Oliveira (2002) abordam a multiculturalidade enquanto campo teórico e político voltado para a valorização da pluralidade cultural. Ela se torna um desafio para a construção do respeito às diferenças, discussão que tem adquirido cada vez mais visibilidade no campo educacional.

Hooks (2021) pontua ainda que o termo não se resume à coexistência pacífica entre diferentes grupos étnicos, mas sim, celebra a análise das relações de poder e privilégio que permeiam as interações interculturais. Ela defende a importância de reconhecer e confrontar as estruturas de opressão e discriminação presentes na sociedade, visando à construção de um mundo mais justo e inclusivo para todos.

Canen (2002), com diversos estudos sobre a temática, reflete sobre a educação pautada no multiculturalismo:

[...] se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. (Canen; Oliveira, 2002, p. 61-74).

Observa-se, portanto, que não há soluções prontas no que se refere ao tema, pois o

cerne do multiculturalismo reside justamente no questionamento de verdades únicas e absolutas, assim como das grandes narrativas que buscam homogeneizar o conhecimento. A autora propõe estimular uma discussão sobre possíveis abordagens teóricas e caminhos de pesquisa que possam contribuir para uma educação que desafie o modelo único e dominante. Esse modelo, tradicionalmente branco, masculino, heterossexual e ocidental, sustenta discursos, currículos monoculturais e excludentes. O objetivo é construir uma pedagogia que reconheça múltiplas identidades, culturas e perspectivas, sem cair na armadilha de impor novas verdades, mas incentivando o diálogo de diferentes vozes no ambiente escolar.

Para ampliar a discussão no campo da educação, a disciplina de História se destaca como um importante campo de conhecimento que contribui para a desconstrução de narrativas hegemônicas. Ela pode promover uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e étnica ao explorar a história e a cultura africanas sob uma perspectiva diaspórica. Nesse contexto, as discussões sobre identidade, pertencimento e resistência cultural, desenvolvidas pelo autor caribenho Stuart Hall, ganham relevância. Essas reflexões nos ajudam a entender as complexidades identitárias e a importância da diversidade em uma sociedade globalizada.

Hall (2003) contribui com essa discussão ao analisar a complexidade de construção e o processo de afirmação dessas identidades. Segundo o autor, a diáspora envolve o deslocamento geográfico e o processo de transformação cultural que resulta em identidades híbridas. O hibridismo cultural vai além da composição racial mista, incorporando a lógica cultural da tradução e mistura de diferentes influências culturais. Esse conceito não se limita à mistura de raças, mas abrange um espectro amplo de práticas, crenças, tradições e valores culturais que se fundem dinamicamente.

Ainda Hall (2003) nos convida a refletir sobre identidade, representação e a dinâmica da cultura em um mundo globalizado. Um dos princípios da História Global Multiculturalista é a Interdependência Global, que se alinha ao conceito de identidade como um processo de construção social em constante transformação. Essas interconexões entre sociedades e culturas revelam como ideias, tecnologias e produtos não apenas cruzam fronteiras, mas também moldam e redefinem as identidades culturais. O autor argumenta que as identidades são formadas a partir de rede de intercâmbios que extrapolam as limitações geográficas, revelando a complexidade dos processos históricos.

As comunidades diaspóricas, em um mundo cada vez mais globalizado, enfrentam uma série de desafios na preservação de sua identidade cultural. Um deles é a assimilação cultural, em que o contato com a cultura dominante do país de acolhimento pode levar à

diluição ou perda de práticas, tradições e idiomas da comunidade de origem. Isso ocorre porque indivíduos em comunidades diáspóricas muitas vezes se adaptam ao ambiente cultural dominante para facilitar a integração social e econômica, o que pode resultar em uma gradual substituição de suas culturas tradicionais (Pereira, 2015).

Além disso, as comunidades diáspóricas enfrentam discriminação nos países para onde migram, principalmente na expressão e preservação de suas práticas culturais. Este tratamento desigual pode limitar a participação plena na sociedade e dificultar a transmissão de tradições culturais para as futuras gerações, exacerbando a sensação de alienação e perdas identitárias (Butler; Domingues, 2020). Além disso, a limitação de recursos culturais, como livros, música, arte e práticas tradicionais, pode constituir um desafio para muitas dessas comunidades de origem diáspóricas. Para esses grupos, muitos elementos pertencentes a suas culturas são desvalorizados pelos grupos étnicos hegemônicos de outros países, dificultando ainda mais os esforços empreendidos no sentido de transmissão e preservação de suas culturas.

Outro aspecto discutido por Hall (2003) são as pressões que a modernidade capitalista exerce sobre esses grupos, incluindo a influência da cultura globalizada e das tecnologias. A globalização pode levar as novas gerações a adotar valores que estão mais alinhados com a cultura dominante, diminuindo o incentivo para praticar ou transmitir tradições ancestrais. Para enfrentar esses desafios, as comunidades diáspóricas implementam algumas estratégias, tais como a organização de eventos culturais, a formação de associações e grupos comunitários, o ensino da língua materna e a promoção ativa das tradições ancestrais. A resistência dessas comunidades, juntamente com suas estratégias de combate ao não apagamento dos seus traços culturais, é fundamental na preservação e fortalecimento de suas identidades culturais, garantindo a continuidade de uma rica herança cultural, mesmo nos países para onde migram.

A desconstrução do Ocidente é um princípio que se alinha com as análises de Hall (2003) sobre representações culturais. Esse enfoque procura deslocar o centro das narrativas históricas, tradicionalmente dominadas por nações ocidentais, ao integrar também as contribuições de sociedades não ocidentais. Essa abordagem promove uma visão mais equilibrada da história. Hall (2003) critica o Eurocentrismo por sua tendência a marginalizar outras experiências e vozes. Nesse contexto, a história global multiculturalista visa restituir as narrativas historicamente silenciadas, promovendo uma narrativa plural e interconectada.

O saber histórico concebido a partir da visão global multiculturalista, como pensado por Hall (2003), é visto como um desafio à historiografia tradicional ao integrar uma

diversidade de culturas e sociedades na narrativa histórica. Essa abordagem nos convida, enquanto professores e historiadores, a refletir sobre as múltiplas identidades, representações e sobre as dinâmicas interculturais em um mundo globalizado.

A perspectiva de uma história global multiculturalista visa, portanto, restituir as narrativas historicamente silenciadas por grupos e culturas hegemônicas ocidentais, promovendo a possibilidade da construção de narrativas históricas plurais que reconheçam a importância das contribuições dos diferentes grupos étnicos até então subalternizados (Hall, 2003).

Autores como Pereira e Monteiro (2013) destacam que o ensino de História, ao incorporar perspectivas da educação para as relações étnico-raciais, deve adotar uma abordagem de multiculturalidade crítica. Esses autores argumentam que, quando apresentado de forma simplista, esse conceito acaba mitigando os vários tipos de racismo presentes no ambiente escolar. Segundo Pereira e Monteiro (2013), o multiculturalismo crítico exige do professor de História uma prática pedagógica que desconstrua narrativas hegemônicas e eurocêntricas, promovendo a valorização de culturas marginalizadas, como as afro-brasileiras e indígenas.

Já a interculturalidade, outro conceito relevante, é discutida por Azevedo (2011), que ressalta sua importância no ensino de história, especialmente quando se busca a integração de temas da educação para as relações étnico-raciais. Azevedo argumenta que a interculturalidade vai além da simples convivência entre culturas; ela exige um diálogo profundo, no qual diferentes perspectivas são valorizadas e compreendidas de forma equitativa. No contexto escolar, isso implica a utilização de metodologias didáticas que promovam o respeito mútuo e a empatia entre estudantes de diferentes origens étnicas.

Essas pluralidades de vozes que emergem a partir de narrativas históricas multiculturais são essenciais à luz do trabalho do autor, que enfatiza a importância de incorporar múltiplas perspectivas na construção de conhecimentos e saberes. A historiografia multiculturalista dá espaço e vozes aos povos indígenas, afrodescendentes, femininos e de outras minorias, contrabalanceando as narrativas dominantes e promovendo uma representação mais complexa da diversidade humana. A crítica ao eurocentrismo, portanto, também se alinha à necessidade de desconstruir hierarquias de conhecimento que historicamente privilegiaram determinadas narrativas em detrimento de outras (Hall, 2003).

Ademais, o reconhecimento da importância da multiplicidade de culturas valoriza as variadas tradições e formas de vida, refletindo a visão do autor de que a cultura não é homogênea e deve ser compreendida em seus múltiplos contextos e interações. Essa

abordagem epistêmica revela que a compreensão do passado é necessariamente enriquecida pela diversidade cultural. Isso se relaciona intimamente com a ideia de que a cultura é sempre um processo dinâmico e ininterrupto de negociação e reconstrução de significados, tanto para os grupos diaspóricos quanto para os demais.

Uma importante questão a ser pensada é como os professores de história podem inserir em suas práticas didáticas as contribuições culturais, políticas e sociais das diferentes etnias que fazem parte da formação histórica brasileira. Além disso, devem trazer à tona situações do tempo presente e problematizá-las, já que isso não se deu e não se dá até hoje dentro de um processo harmônico (Fonseca, 2003).

É importante trazer essa discussão, pois o ensino de História tem sido marcado por uma abordagem eurocêntrica que privilegia a narrativa dos colonizadores em detrimento das vozes e experiências dos povos colonizados (Alvim; Bento, 2024). Se torna importante pensar em um ensino de História que promova a emergência de múltiplas narrativas, rompendo assim com as concepções hegemônicas europeias de interpretar o passado.

Segundo Quijano (2014), o eurocentrismo é um sistema de conhecimento e poder que se impôs durante a modernidade colonial, desvalorizando outras formas de saber e práticas sociais. Entretanto, o movimento decolonial surge como uma resposta a essa hegemonia epistemológica, buscando reconfigurar os modos de ensinar história. A decolonialidade propõe uma ruptura com as narrativas hegemônicas e valoriza as histórias subalternas.

No que tange às metodologias de ensino, a pedagogia crítica busca a ruptura com o ensino tradicional. Freire (1996) já destacava a importância do diálogo na educação como forma de emancipação dos sujeitos históricos. Conforme Walsh, uma pedagogia decolonial exige práticas educativas que promovam o questionamento das estruturas coloniais ainda presentes nas salas de aula. Ampliando essa discussão, Chakrabarty ([s.d.], *apud* Alíbio Júnior; Lima; Almeida, 2015, p. 65) afirma que “a prática historiográfica ocidental impõe uma temporalidade única que marginaliza outras formas de entender o passado. A ruptura decolonial propõe uma reestruturação desta abordagem, buscando incluir vozes e perspectivas que foram historicamente silenciadas.”

Dessa maneira, metodologias participativas ganham destaque por estimular a reflexão crítica sobre as narrativas históricas dominantes. Em suma, percebe-se que as produções científicas nos últimos anos revelam que o ensino tradicional de história está sendo desafiado por perspectivas decoloniais que valorizam a pluralidade de temáticas, assim como da diversidade nos objetos de aprendizagem, para promover a representatividade das múltiplas vozes silenciadas ao longo do tempo.

A revisão da literatura sobre o ensino tradicional de História e a ruptura decolonial revela um campo em transformação, no qual novas abordagens buscam questionar as narrativas eurocêntricas. No contexto do ensino tradicional de História, as metodologias se baseiam, de uma maneira geral, em uma perspectiva linear, enfatizando eventos e personagens considerados centrais pela historiografia ocidental. Segundo Schmidt (2020), essa abordagem tende a marginalizar outras vozes e experiências históricas, perpetuando uma visão limitada do passado. Isso porque ele é centrado em narrativas eurocêntricas e tem sido amplamente criticado por sua incapacidade de representar as histórias dos povos colonizados.

A ruptura decolonial propõe uma revisão dessas narrativas, promovendo a inclusão de perspectivas históricas que foram silenciadas ou sub-representadas. Mignolo (2018) argumenta que o pensamento decolonial desafia as estruturas epistemológicas impostas pelo colonialismo ao valorizar conhecimentos locais. Assim, esse movimento visa desmantelar a hegemonia cultural e epistemológica imposta pelo colonialismo.

Nesse sentido, os temas abordados no ensino de História devem ser ampliados para incluir histórias indígenas, africanas e outras culturas marginalizadas. Os objetos de aprendizagem também precisam ser repensados para refletir essa diversidade histórica. Como sugere Walsh (2019), materiais didáticos que incorporam fontes primárias não ocidentais e relatos orais podem enriquecer o entendimento dos alunos sobre a complexidade das histórias globais. Além disso, torna-se importante que essas fontes sejam apresentadas com o devido contexto para evitar simplificações ou exotização dos povos e culturas colonizadas.

A incorporação dessas novas abordagens não está isenta de desafios. Segundo Cosson (2020), um dos principais obstáculos é a resistência institucional às mudanças curriculares que fogem ao cânone estabelecido. No entanto, iniciativas educacionais estão emergindo em diversas partes do mundo, demonstrando que é possível ensinar História sob uma perspectiva mais inclusiva.

Os objetos de aprendizagem no contexto da pedagogia decolonial incluem fontes primárias não convencionais, como relatos orais, artefatos culturais e tradições populares. Estes materiais permitem uma compreensão mais abrangente do passado, respeitando as diversas formas de conhecimentos e saberes existentes nas sociedades colonizadas. Segundo Schmidt (2020), o uso de fontes comunitárias e orais promove um entendimento mais inclusivo e participativo de diferentes povos e narrativas históricas.

Metodologias inovadoras também são essenciais para a implementação da educação decolonial. A pedagogia crítica proposta por Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e da conscientização como ferramentas fundamentais para a transformação social. Freire

destaca que a educação deve ser um ato político que capacite os alunos a questionarem e transformarem suas realidades. Baseado em tal premissa, é essencial desconstruir narrativas históricas opressoras. Além disso, o uso das tecnologias digitais pode potencializar essas práticas pedagógicas ao proporcionar acesso a uma ampla gama de recursos históricos diversos.

Ao adotar a Educação Intercultural, os ambientes educacionais se transformam em espaços dinâmicos, nos quais a diversidade étnico-cultural é valorizada como um ativo enriquecedor. Isso possibilita aos alunos não apenas aprender sobre diferentes culturas, mas também desenvolver habilidades fundamentais para viver em uma sociedade plural e globalizada, como empatia, respeito, comunicação e pensamento crítico. Segundo Sacristán (2013), a Educação Intercultural promove a interação e o diálogo entre culturas diversas, reconhecendo a diversidade como um elemento enriquecedor para a formação dos indivíduos. Ao adotar essa abordagem, os ambientes educacionais se tornam espaços de aprendizagem mútua, em que as diferenças são vistas como oportunidades de crescimento pessoal e coletivo. A Educação Intercultural, portanto, fortalece a identidade pessoal e coletiva, permitindo que os alunos valorizem suas origens étnicas e respeitem a diversidade cultural ao seu redor. Essa abordagem promove uma consciência intercultural, fomentando a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural na sociedade.

O ensino por meio de narrativas diversificadas representa uma oportunidade para uma compreensão profunda e significativa das diversas identidades étnico-raciais. A inclusão de autores afrodescendentes, indígenas e de outras etnias nas leituras obrigatórias é essencial para oferecer perspectivas únicas e promover a identificação e conexão emocional dos alunos com a diversidade étnico-racial do Brasil e do mundo.

Além disso, o uso dessas narrativas e histórias diversificadas transcende a mera inclusão de autores de diferentes origens étnicas. Ele permite que os alunos explorem questões complexas como identidade, discriminação, privilégios e injustiças sociais de uma forma acessível e tangível. Ao se envolverem com personagens diversos e enredos que refletem experiências variadas, os estudantes desenvolvem empatia, ampliam sua visão de mundo e fortalecem sua capacidade de compreender e valorizar a diversidade cultural (Munanga, 2014).

Essa abordagem também oferece uma oportunidade única para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados. As narrativas diversificadas desafiam as visões unilaterais da sociedade, destacando a complexidade e a riqueza das diferentes culturas e identidades étnico-raciais. Ao fazer isso, elas contribuem para a formação de sujeitos críticos,

capazes de questionar as normas estabelecidas e promover a justiça social.

A aprendizagem colaborativa e participativa é uma abordagem pedagógica que vai além da simples transmissão de conhecimentos; ela é um convite para a construção do saber, incentivando debates, atividades práticas e projetos colaborativos que se debruçam sobre temas étnico-raciais. Esse tipo de ambiente de aprendizagem não apenas estimula a reflexão individual, mas também promove uma construção coletiva do conhecimento, em que cada voz e perspectiva têm valor (Almeida, 2017).

Ao incentivar debates abertos e respeitosos, os alunos são encorajados a expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e ouvir outras perspectivas sobre o mundo. Isso cria um espaço seguro para explorar temas étnico-raciais de forma aprofundada, questionando estereótipos, desconstruindo preconceitos e ampliando a compreensão de múltiplas realidades culturais.

A inserção de atividades práticas e projetos colaborativos nesse contexto é fundamental. Isso pode incluir a realização de pesquisas, produção de materiais multimídia, organização de eventos culturais, entre outros. Essas práticas não apenas reforçam os conhecimentos adquiridos, mas também permitem que os alunos se envolvam ativamente na busca por soluções para desafios étnico-raciais, tornando a aprendizagem significativa e tangível (Almeida, 2017).

Essa abordagem pedagógica também é um catalisador para a construção de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, respeito, cooperação e pensamento crítico. Ao colaborarem em projetos que abordam questões étnico-raciais, os alunos aprendem a valorizar a diversidade, a considerar diferentes perspectivas e a trabalhar em equipe, preparando-se para uma participação ativa e responsável na sociedade plural em que vivemos (Almeida, 2017). Além disso, a aprendizagem colaborativa e participativa contribui para a formação de cidadãos engajados, capazes de se posicionar de maneira crítica diante das injustiças sociais, promovendo ações e mudanças que visam à construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e equitativa.

A abordagem decolonial, conforme discutida por Fanon (1968), se destaca como uma ferramenta poderosa para refletir sobre as relações étnico-raciais e combater o racismo. Ela nos convida a examinar criticamente a visão colonizadora e os sistemas de poder estabelecidos, provocando reflexões profundas sobre as estruturas que perpetuam a dominação e a exclusão social dos grupos dominados. O autor ressalta a complexidade da descolonização, que vai além do aspecto político e envolve questões psicológicas e culturais. Ele destaca como a colonização não apenas impacta as estruturas sociais e políticas, mas

também afeta profundamente a identidade e a consciência dos colonizados. A opressão colonial leva à desumanização e à internalização de ideias negativas sobre si mesmo, como discutido em "Pele Negra, Máscaras Brancas".

Além disso, a decolonialidade desafia as narrativas históricas eurocêntricas, promovendo uma pluralidade de vozes e perspectivas. Ela nos convida a valorizar as contribuições dos grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, reconhecendo a diversidade de experiências e epistemologias. Essa abordagem nos convida a uma reflexão profunda sobre o passado e presente, visando construir um futuro mais inclusivo e respeitoso com a diversidade.

Portanto, o saber histórico, quando alinhado com os objetivos do Calendário Afro-Referenciado, pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista. Ao contextualizar e problematizar as questões étnico-raciais, valorizar as contribuições das populações afrodescendentes e incentivar o desenvolvimento de uma consciência crítica, o ensino de História contribui para a formação de cidadãos mais conscientes. Esta abordagem não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove uma transformação significativa nas atitudes e comportamentos dos alunos, preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Esse estudo busca compreender como esses professores articularam a inserção da temática afrocentrada dentro dos conteúdos ministrados da disciplina de história ao longo do ano letivo de 2024, articulando saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência (Monteiro, 2010), numa criação própria e significativa para seus alunos, tendo em vista a articulação com o Calendário Afro-referenciado.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL: A EMERGÊNCIA DE OUTRAS TEMÁTICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS

Nesta parte do capítulo, será discutido como o aparato teórico-conceitual da decolonialidade repercutiu sobre o ensino de História. Assim, torna-se necessário problematizar como os “Saberes Desestabilizadores”, pensados por Santos (2009), em sua obra *Epistemologias do Sul*, podem ser didaticamente transpostos e integrados à proposta de um ensino de História. Este ensino deve dialogar com questões étnico-raciais, buscando rupturas em relação a conceitos que fundamentam a historiografia tradicional. Sobre o conceito de “Saber Desestabilizador” presente na obra de Santos (2009), este se refere a formas de conhecimentos que desafiam as normas dominantes de poder impostos pelos

saberes eurocêntricos, representados como universais e totalizantes pelas estruturas da “Colonialidade do Saber”. Conforme explica o autor, a decolonialidade do saber é uma tarefa política e epistêmica urgente, visto que é necessário superar a monocultura do conhecimento moderno ocidental, abrindo espaço para a pluralidade epistemológica” (Santos, 2009, p. 32). Esse enfrentamento epistêmico faz com que surjam espaços de expressões para vozes marginalizadas sobre os discursos dominantes que moldaram as sociedades colonizadas. Dessa forma, esses saberes não apenas desestabilizam as hierarquias epistêmicas, mas também constituem instrumentos de luta contra a opressão e as diversas desigualdades herdadas do colonialismo. Essa concepção de saber emancipatório, conforme Santos (2009), promove práticas de resistência e o reconhecimento de outros saberes, tendo como base combater a homogeneização das diferenças.

Reafirmando essa ideia, Gomes (2017) aponta que os saberes eurocêntricos, ao priorizarem uma visão totalizante do processo histórico, acabam silenciando outras formas de conhecimentos e experiências de diferentes povos, especialmente no contexto das diásporas africanas. De acordo com a autora, no contexto da relação entre conhecimento e emancipação, os paradigmas da ciência moderna se consolidaram como formas preponderantes de saber. Enquanto isso, o caos passou a ser percebido como a principal manifestação da ignorância, sempre associado aos povos colonizados (Santos, 2009 *apud* Gomes, 2017). Ela afirma que:

O conhecimento regulador tende a visualizar o futuro através da ótica da ordem, considerando o colonialismo uma expressão dessa ordem. Por outro lado, o passado é interpretado como um estado de caos, e a solidariedade é associada a essa condição caótica. Dessa forma, a opressão e o sofrimento humano são justificados pela luta pela ordem e pelo colonialismo contra o caos e a solidariedade" (Gomes, 2017, p. 58).

Assim, a autora continua o seu argumento afirmando que, no Brasil, os saberes emancipatórios historicamente produzidos pela comunidade negra, entre outros grupos étnicos não hegemônicos, enfrentam uma carga significativa de regulação. Isso ocorre porque esses saberes insurgentes foram produzidos em meio a contextos de resistência e luta contra a escravidão. Conclui-se, a partir do pensamento de Gomes (2017), que essa estrutura regulatória impõe desafios adicionais à disseminação e ao reconhecimento dos saberes e culturas marginalizadas pelos poderes e saberes colonizadores.

Acerca do saber histórico, tradicionalmente apoiado em uma perspectiva eurocêntrica, ele tem sido amplamente discutido e repensado nas últimas décadas. Quijano (2014 *apud* Pereira; Paim, 2018, p. 1238) afirma que “o espelho da colonialidade reforça estereótipos raciais, impedindo manifestações originais ou antieuropênticas, nos mostrando sempre do

modo que o próprio eurocentrismo quer que nos vejamos, numa relação de subalternidade”.

Ainda sobre essa questão, Quijano afirma que: “a modernidade europeia é inseparável de sua própria colonialidade.” Ela foi construída sobre fundamentos eurocêntricos que estabeleciam um dualismo entre “razão e natureza, modernidade e atraso, corpo e alma”. Esses dualismos sustentaram a noção de que a Europa representava o ápice da evolução humana, por meio de concepções associadas a uma perspectiva temporal de progresso linear. Essa representação implicou, durante muito tempo, que os europeus se vissem como o pináculo do desenvolvimento humano, enquanto outros povos eram considerados menos evoluídos ou atrasados. Por conseguinte, a modernidade pode ser entendida como um padrão de experiência social, material e subjetiva que constitui um centro a partir do qual as experiências de outras culturas são avaliadas e classificadas segundo critérios da perspectiva europeia. Essa concepção se fundamenta em duas noções centrais: dualismo e evolucionismo. O dualismo cria uma visão de mundo baseada em um sistema binário e valorativo, onde um polo é considerado superior ao outro (Pereira; Paim, 2018, p. 1234).

Esse olhar nos faz crer que as distinções entre europeus e não europeus, por exemplo, são naturais, quando, na realidade, são fruto das dinâmicas de poder e do processo de colonização. Portanto, a versão eurocêntrica da modernidade determinou as diferenças entre os dois polos como se fossem de natureza essencial, ignorando que, na verdade, são diferenças históricas construídas pelas relações de poder.

No ensino de História, a colonialidade do saber se manifesta em abordagens que minimizam a diversidade étnico-racial e se opõem às concepções de Interculturalidade e Multiculturalismo crítico. Esse modelo de ensino tende a reproduzir conhecimentos que reforçam as estruturas de poder e as representações da colonialidade. Como consequência desse apagamento epistêmico, ocorre o “encobrimento” de práticas racistas comuns no ambiente escolar e a falta de reconhecimento dos diversos tipos de discriminação racial, muitas vezes sustentadas por discursos baseados na ideia de democracia racial, sejam essas discriminações explícitas ou não.

Autores como Nascimento (1978, p. 56) criticam a falácia da democracia racial, evidenciando o contínuo débito social do Estado brasileiro com a população negra. Além disso, práticas culturais afro-brasileiras, como o candomblé, o samba e a capoeira, foram perseguidas e marginalizadas, refletindo a herança do racismo colonial. Portanto, torna-se necessário reconhecer a permanência da colonialidade em suas diversas formas.

Uma dessas permanências é o discurso da democracia racial, que subestima os processos de luta e resistência, tanto passados quanto atuais, da população afro-brasileira.

Esse discurso, ainda hoje reproduzido, afasta o Estado de suas responsabilidades em garantir inclusão e reparação na busca por equidade racial. Pereira e Paim (2010, p. 37) afirmam que:

O mito da democracia racial no Brasil tenta apresentar as relações raciais como harmoniosas. No entanto, ele estabelece de forma silenciosa um padrão branco de identidade. Além disso, promove a necessidade de referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural, o que perpetua desigualdades e invisibiliza a diversidade e a riqueza das contribuições afro-brasileiras.

Em virtude disso, esses autores consideram que o diálogo público acerca da temática racial negra no Brasil tem se mostrado bastante intenso. Embora tenham ocorrido consideráveis progressos nas reflexões sobre a herança africana, e também o reconhecimento por parte do estado na promoção de políticas afirmativas de reparação histórica, a situação da maioria da população negra do país continua a ser marcada por desafios substanciais. O conceito de democracia racial, que propõe uma suposta harmonia resultante da miscigenação, ainda persiste; contudo, é fundamental reconhecer as desigualdades que permanecem e empenhar-se na construção de uma sociedade mais justa e equitativa a fim de desmistificá-lo.

Da mesma maneira, o ensino de História que ainda está fundamentado nesses conceitos e concepções, objetifica os povos de origem africana ao abordar o processo diaspórico que culminou com a escravidão, retratando-os historicamente enquanto sujeitos passivos no processo de dominação imperialista europeia. Essa visão não considera os processos de luta, negociação e resistência empreendidos por esses povos, no sentido de combater os vários processos de dominação sobre os seus territórios e imposição cultural pelos povos colonizadores.

Ainda hoje, muitas narrativas sobre os processos diaspóricos dos povos africanos, por vezes, são reproduzidas de formas acríticas no ambiente escolar. Essa visão limita a construção de conhecimentos mais amplos por parte dos alunos, tornando a compreensão do processo histórico como algo estático e cristalizado, ignorando suas múltiplas facetas.

Abordagens como essa criam representações que tratam os povos africanos como sujeitos passivos do processo de colonização europeia e escravização, negligenciando suas múltiplas formas de resistências. Para superar essa visão reducionista, torna-se fundamental descolonizar os saberes, abordando as inúmeras estratégias de resistência adotadas pelos povos africanos.

O autor Hall (2003) propõe uma perspectiva que compreende a diáspora africana como um processo contínuo de resistência e recriação cultural. Em sua concepção, mesmo sob violência e vigilância constantes, as populações escravizadas mantiveram sua condição humana, participando de processos de trocas culturais e negociações que desafiam a visão

simplista de mero controle e dominação. Hall enfatiza que a experiência afrodiáspórica reflete uma contínua negociação de identidades híbridas e fluidas, desafiando noções fixas e essencialistas de cultura e raça.

Hall (2003) fundamenta sua análise nos conceitos de hibridização e tradução cultural. A tradução cultural emerge como uma ferramenta analítica para compreender as dinâmicas interculturais entre colonizadores e colonizados, especialmente no contexto das diásporas contemporâneas. Esse conceito problematiza as construções identitárias em cenários de deslocamento e interação, apresentando a tradução cultural como um processo contínuo, marcado por trocas culturais entre grupos historicamente desiguais. No entanto, destaca que esses intercâmbios não ocorrem em condições de igualdade, sendo caracterizados pela persistência das estruturas de dominação e hegemonia, mas também pela resistência dos grupos subalternizados à imposição cultural.

Paralelamente, o conceito de hibridização é mobilizado para analisar as transformações históricas que resultaram na formação de identidades híbridas. Essas identidades, longe de representarem uma harmonia intercultural idealizada, refletem a tensão entre dominação e resistência. Hall evita romantizar esses intercâmbios ao evidenciar que, mesmo em meio a processos de transformação, as marcas da violência e da desigualdade permanecem.

A partir dessa análise, Hall (2003) argumenta que as identidades são sempre inacabadas, situadas no cruzamento entre passado e presente. Ele rejeita concepções fixas ou essencializadas de identidade, defendendo que elas são construções históricas e sociais, marcadas pelo hibridismo e por processos dinâmicos contínuos de transformação e fluidez dessas identidades. Essa perspectiva revela a mobilidade das fronteiras culturais, questionando ideias tradicionais de pertencimento e autenticidade.

Como sintetiza o autor: “O processo de tradução cultural atravessa e questiona as fronteiras culturais fixas e estáveis, pois a identidade não é um destino, mas uma encruzilhada em constante reinvenção” (Hall, 2003, p. 1). Desse modo, a tradução cultural e a hibridização não apenas explicam a dinâmica intercultural da diáspora africana, mas também iluminam como as populações afrodiásporas resistem e recriam constantemente suas identidades frente às forças de dominação. Essa perspectiva implica que as identidades são sempre inacabadas, situadas em um espaço de articulação entre o passado e o presente. Hall (2003) destaca que as identidades não são fixas ou essencializadas, mas construções históricas e sociais que carregam marcas de hibridismo e transformação. Ele argumenta que esse processo evidencia a fluidez das fronteiras culturais, questionando ideias tradicionais de pertencimento

e autenticidade.

Sobre a construção epistêmica das ciências humanas, fundamentadas em suas origens nos conceitos de linearidade e evolucionismo, Costa (2005), em seu artigo “Desprovincializando a Sociologia; a Contribuição Pós-Colonial”, discute o binarismo “West/Rest”³. Conforme o autor, as representações culturais criadas por esse modelo representam uma concepção de subalternidade para os povos colonizados quando pensadas por meio de categorias teórico-conceituais criadas pelos colonizadores.

A partir das reflexões propostas por Hall (2003) e Costa (2005), analisa como a criação de um dualismo de sentidos impactou durante mais de um século o aparato conceitual produzido pelas Ciências Humanas e como influenciaram a produção de saberes dos povos colonizados. Ele problematiza em sua abordagem como a modernidade europeia forjou uma concepção de conhecimento científico que classifica outros povos e culturas segundo suas próprias categorias de desenvolvimento. Segundo essa concepção, que fundamenta a epistemologia das Ciências Humanas, principalmente no início do século XIX, os diferentes povos que constituem a humanidade, estariam caminhando indelevelmente em uma “Marcha para o progresso”, trazendo à tona, a partir dessa concepção evolucionista e linear, uma teleologia da História. Sobre essas representações, segundo Hall (2003 *apud* Costa, 2006, p. 119):

A polaridade West/Rest encontra-se também na base da narrativa histórica adotada pelas ciências sociais modernas e pela sociologia, em particular. Trata-se de uma grande narrativa centrada no Estado-nação 'occidental' e que reduz a história moderna a uma ocidentalização paulatina e heroica do mundo, sem levar em conta que, pelo menos desde a expansão colonial no século XVI, diferentes 'temporalidades e historicidades foram irreversível e violentamente juntadas.

Dessa forma, a “Colonialidade do Saber” legitimou durante séculos o ideal evolucionista eurocêntrico na difusão e legitimação de discursos que posicionam as sociedades europeias como o auge do desenvolvimento humano. Essa concepção promoveu a ideia de que as demais culturas seguiriam um caminho linear de progresso unívoco, seguindo progressivamente do "primitivo" ao "civilizado", conforme suas características e padrões de desenvolvimento sócio-histórico. Mediante essa concepção antropológica, quanto mais próxima estivesse uma cultura, povo ou etnia do padrão civilizador europeu, mais adiantado estaria seu estágio evolutivo e o seu grau de humanização.

Diante disso, a Europa era concebida como modelo final de civilização a ser alcançada por outros povos. Essa representação etnocêntrica serviu de base para o colonialismo desde o século XV e ainda sustenta ideias e padrões culturais civilizatórios e de desenvolvimento no

³ Essa expressão pode ser traduzida como “Ocidente/Resto.

mundo capitalista globalizado. A historiografia eurocêntrica, ao ignorar ou minimizar as riquezas e complexidades das culturas não ocidentais, reforçou as hierarquias globais de poder, validando intervenções imperialistas como missões civilizatórias necessárias. Dessa maneira, o conhecimento histórico eurocêntrico não apenas refletiu, mas também perpetuou a ordem mundial desigual que favorecia as demandas e visões do Ocidente.

Essa concepção nos leva a refletir como o aspecto temporal, categoria analítica que fundamenta o conhecimento histórico, foi amplamente utilizada para legitimar ideias evolucionistas ao estabelecer narrativas que posicionavam as sociedades europeias como o auge do desenvolvimento humano. A perspectiva evolucionista promoveu a ideia de que todas as culturas seguiriam um caminho linear de progresso, do "primitivo" ao "civilizado". Essa construção histórica foi instrumental em justificar práticas coloniais, pois afirmava uma suposta superioridade cultural dos colonizadores, o que, por conseguinte, naturalizava a dominação e exploração dos povos colonizados.

Essa visão dualista não apenas subalternizar os povos ex-colonizados, mas também legitima a continuidade de estruturas de opressão racial e cultural nos contextos pós-coloniais, fortalecendo representações que reafirmam a superioridade europeia sobre outros povos e culturas. Conforme afirma Quijano (2005), são as permanências das estruturas racistas, herdadas do projeto capitalista de modernidade europeia, que mantêm essas distinções e continuam reproduzindo as desigualdades sociais existentes no capitalismo.

Nessa perspectiva, Pereira e Paim (2018) afirmam que o estabelecimento de um padrão de poder aplicado a um "Sistema-Mundo", conceito pensado por Quijano (2005), controla os processos de trabalho e a formação das subjetividades, tendo como base e justificativa a ideia de raça. Isso implica uma classificação social e cultural baseada no elemento biológico e, sobretudo, na cor da pele. As diferenças baseadas na codificação da raça são tratadas como diferenças de natureza. Conforme o autor, desde a segunda metade do século XX, essas teorias racistas caíram em desuso pelo discurso científico, porém as estruturas de poder e divisão de trabalho no mundo capitalista moderno ainda são moldadas a partir delas.

O pensamento decolonial emerge como uma proposta teórica e prática que se opõe a esse contexto, buscando não só desconstruir e enfrentar os diversos tipos de colonialidade herdadas da modernidade, mas também repensar conceitos e categorias teóricas que foram construídos com base nos paradigmas da ciência europeia e que, até os dias atuais, fundamentam o conhecimento histórico. Assim se torna possível a emergência de uma diversidade de saberes que considerem a existência de múltiplas maneiras de entender e

interpretar a realidade.

Abordando esse problema, o sociólogo Quijano (2005) desenvolveu os conceitos de “colonialidade do saber”, “colonialidade do poder” e “colonialidade do ser”. Esses conceitos foram pensados para explicar como os legados do colonialismo europeu continuam a influenciar as sociedades contemporâneas, mesmo após o fim dos processos de independência política. Esses conceitos são fundamentais para a teoria da modernidade/colonialidade, contribuindo para a compreensão das relações de dominação, exclusão e subalternização ainda presentes no contexto atual (Quijano, 2005).

Além disso, o autor sustenta que o espelho da colonialidade reproduz estereótipos raciais, obstruindo expressões autênticas ou que desafiam a perspectiva eurocêntrica do saber (Quijano, 2005). Esse olhar, na maioria das vezes, está fundamentado em uma visão etnocêntrica, que conduz os povos ex-colonizados a construir uma visão de si mesmos como o “não outro”, a partir de uma visão que inferioriza sua condição humana. A episteme da ciência moderna está fundamentada em categorias antropológicas como “Civilização, Barbárie e Selvageria”, classes conceituais utilizadas pelos europeus para justificar o seu projeto imperialista, construindo bases teóricas que legitimara durante a modernidade o plano colonizador.

Assim, problematizar esses conceitos nos leva a entender como a colonialidade deixou marcas profundas nas identidades e culturas dos diversos grupos étnicos que foram submetidos à dominação colonial. Esse processo civilizador, ao qual o autor se refere como “homogeneização”, consolida até hoje narrativas e representações culturais que tentam suprimir a riqueza e a diversidade cultural dos povos indígenas, africanos e de outros povos que foram colonizados.

Até mesmo em relação aos aspectos políticos, no contexto pós-independência, continuamos a importar modelos de sociedade e poder pautados na modernidade europeia e suas concepções de estado nacional. Os povos latino-americanos, assim como diversas outras nações ao redor do mundo, experimentam ainda hoje, uma imposição de modelos políticos e sociais que refletem os ideais e interesses dos colonizadores. Esses modelos, baseados na concepção moderna do Estado Nacional, frequentemente desconsideram a existência das especificidades que caracterizam as realidades políticas e socioculturais de outros povos.

Segundo Pereira e Paim (2018, p. 1235), “esse reducionismo funciona com a suposição de que o Estado nacional é o máximo de racionalidade e de organização social; aqueles povos e grupos que não possuem essa forma política são inferiores e não chegaram ainda a termo”. Por conseguinte, faz-se necessário pensar em outras maneiras de organizações

sócio-políticas anteriores ao expansionismo europeu, por meio de resgates históricos que busquem formas de organizações comunitárias precedentes ao processo colonizador.

Da mesma forma, o processo de hegemonia e totalização cultural, produzidos sob um olhar de superioridade etnocêntrica, foi construído por meio de representações presentes nas diversas maneiras de pensar e perceber o mundo, como na ciência, nas artes e na religião, que subalternizam a cultura dos povos colonizados. Outros domínios de saber, não só negam a pluralidade das experiências desses grupos, mas também perpetuam estereótipos, discriminações raciais e reproduzem desigualdades e relações de poder assimétricas. Esse contexto sócio-político persiste na América Latina, assim como em outros continentes atingidos pela expansão europeia. A exemplo disso, a categorização de "índio" e "negro" configura-se como uma ferramenta de controle social e político, utilizada para silenciar e marginalizar as vozes dos povos indígenas e afrodescendentes. Essa generalização não só nega a pluralidade das experiências de cada grupo étnico, mas perpetua estereótipos que alimentam discriminações e desigualdades sociais.

Portanto, torna-se necessário pensar em um ensino de História que promova uma ruptura epistêmica e também em uma desconstrução conceitual de narrativas históricas fundamentadas no eurocentrismo. A História tradicional, ainda estruturada em torno de conceitos de linearidade temporal e progresso, típicos do projeto da modernidade europeia, deve ser confrontada por outras abordagens que subvertam os saberes colonizadores.

Nesse sentido, a descolonização do conhecimento se torna um ato de reafirmação da identidade, onde os povos anteriormente colonizados têm a oportunidade de reivindicar suas próprias histórias e epistemologias, promovendo um diálogo intercultural que enriquece a compreensão global. Ademais, o desafio atual é reverter os efeitos desse despojamento através da valorização das culturas locais, promoção da diversidade e fortalecimento das vozes individuais dos grupos étnicos marginalizados, permitindo que cada um se defina por suas próprias identidades, narrativas e experiências vividas.

O ensino de história, tradicionalmente ancorado em uma perspectiva eurocêntrica, tem sido alvo de críticas e reformulações ao longo das últimas décadas. A abordagem tradicional do ensino desse campo disciplinar tende a privilegiar narrativas que centralizam a Europa como o epicentro do desenvolvimento humano, negligenciando ou inferiorizando as contribuições e experiências de outros povos e culturas. Tal narrativa, centrada no progresso e na expansão europeia, não apenas distorce a realidade histórica, mas também legitima a continuidade de estruturas de opressão racial e cultural nos contextos pós-coloniais.

Nesse contexto, emerge a decolonialidade do saber como uma proposta que busca

desconstruir essas hegemonias construídas pelos colonizadores e se coloca como possibilidade para a promoção de um ensino de história que valorize as narrativas produzidas a partir das diferentes experiências interculturais. Torna-se importante, portanto, problematizar os aspectos dessa ruptura promovida pelo pensamento decolonial, e como eles incidiram na produção de novos saberes historiográficos e na construção de outros temas, objetos e metodologias de ensino.

Os autores acima mencionados oferecem perspectivas que desconstroem as narrativas hegemônicas, questionando a supremacia colonial e nos convidando a repensar as bases do conhecimento e das relações sociais e de poder construídas ao longo dos processos de colonização. A partir desse contexto, a decolonialidade emerge como uma resposta crítica às epistemologias dos povos colonizadores, questionando os pressupostos teóricos eurocêntricos que até então monopolizavam o saber histórico. O desafio central desse pensamento está em construir um espaço de saber a partir do qual as histórias de diferentes povos e grupos étnicos possam coexistir, sem que uma se sobreponha ou subjugue as demais. Esse rompimento implica repensar as formas como a história é ensinada, buscando incluir e valorizar as histórias de resistência, às tradições culturais e experiências dos povos indígenas, africanos, asiáticos e outros que foram historicamente marginalizados.

Fanon (2008) argumenta que a descolonização não se limita a uma libertação política ou econômica, mas implica uma transformação profunda da sociedade, envolvendo a criação de novas identidades e relações sociais. Essa mudança requer a superação das estruturas coloniais que moldaram a subjetividade dos povos colonizados. Segundo o autor, a descolonização deve ser um processo integral, abrangendo todas as esferas da vida, desde a cultura e a identidade até a política e a economia. Ele enfatiza que esse processo não é pacífico, pois envolve a destruição das estruturas coloniais que perpetuam a opressão e desigualdade. Segundo o autor:

A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe sua legitimidade das forças sobrenaturais: a 'coisa' colonizada se transforma em homem na mesma medida em que se liberta da colonização. É preciso lembrar que a descolonização é um processo histórico, isto é, um processo de mudança em profundidade, uma transformação completa da sociedade. (Fanon, 2008, p. 30).

Em *Peles Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2008), o autor examina as complexidades da identidade racial e como os indivíduos internalizam estereótipos raciais impostos pela sociedade dominante. O autor explora os efeitos psicológicos do racismo, da discriminação e da opressão, destacando como isso afeta a autoimagem e a identidade dos colonizados. Fanon

(2008) argumenta que a libertação política é fundamental, mas também enfatiza a necessidade de uma libertação psicológica e cultural. Ele acredita que, para alcançar uma verdadeira emancipação, é importante desafiar não apenas as estruturas políticas e sociais do colonialismo, mas também questionar e desmantelar as estruturas psicológicas internalizadas que perpetuam a subalternidade.

Vários pensadores têm contribuído significativamente para a crítica decolonial, com destaque para Quijano, Mignolo e Walsh. Esses autores, entre outros, criticam o modelo eurocêntrico de conhecimento desenvolvido na modernidade, que posicionou o progresso ocidental como a culminância do processo histórico. Esse ponto de vista tende a invisibilizar ou subordinar as contribuições de outras culturas e saberes.

Consequentemente, a hierarquização dos saberes é um dos principais legados do colonialismo, ainda influenciando a produção e disseminação do conhecimento nas instituições educacionais contemporâneas. Nesse contexto, o ensino tradicional de História, ao reproduzir narrativas eurocêntricas, perpetua desigualdades e marginaliza povos e culturas não ocidentais. A ruptura promovida pelo pensamento decolonial é, portanto, um chamado para reconsiderar as bases epistêmicas que sustentam o seu ensino.

Mignolo (2018) argumenta que a decolonialidade não se trata somente de uma crítica à colonialidade do poder e do saber, mas constitui-se em uma proposta para pensar o mundo desde as bordas, a partir dos saberes que foram subalternizados. A inclusão das histórias indígenas, africanas e asiáticas, bem como a valorização dos saberes de outros grupos étnicos, tem o potencial de oferecer aos alunos uma compreensão mais completa e complexa dos processos históricos globais. Essas histórias, omitidas ou distorcidas nas narrativas ocidentais, revelam a agência dos povos colonizados e suas resistências às imposições coloniais, permitindo uma reinterpretação do seu passado.

A perspectiva decolonial requer também uma mudança nos objetos, temas e na aprendizagem da História enquanto campo disciplinar. Tradicionalmente, os materiais didáticos utilizados no ensino de história têm sido baseados em fontes documentais escritas, o que reforça a visão tradicional do ensino dessa disciplina. No entanto, a incorporação de outros saberes, como as tradições orais, mitologias e conhecimentos das ancestralidades indígenas e africanas, desafia a exclusividade das fontes escritas. Felipe e Moreira (2019) discutem a importância de utilizar metodologias participativas, que envolvam os alunos ativamente no processo de aprendizagem. Segundo os autores, a utilização de outras metodologias pode incluir, por parte dos professores, o uso de fontes históricas primárias que documentem as trajetórias de populações afro-brasileiras e indígenas, além de debates,

projetos interdisciplinares e visitas a espaços de memória.

Além do mais, a seleção, por parte dos professores, de recursos de aprendizagem como filmes, documentários, jogos educativos e literatura afro-brasileira e indígena pode ser utilizada para tornar o ensino de história mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos. Santos e Lucini (2022) destacam que esses recursos ajudam a criar uma narrativa histórica mais inclusiva, permitindo que os estudantes compreendam a importância da luta contra o racismo e a valorização da diversidade cultural. Dessa forma, os professores de história desempenham um papel fundamental como facilitadores desse diálogo entre diferentes epistemes. Para que possam agir de forma disruptiva, faz-se fundamental que eles se libertem de uma visão hegemônica do conhecimento e estejam abertos a metodologias diversificadas de ensino. Isso requer uma reavaliação contínua de suas práticas pedagógicas e um compromisso em questionar as próprias bases epistêmicas dos saberes ensinados. Portanto, a descolonização do ensino passa, primeiramente, pela descolonização do educador, que deve ser capaz de refletir criticamente sobre sua própria formação e reconhecer o viés colonial que ainda persiste em suas práticas. Essa formação crítica permitirá que os professores conduzam seus alunos por caminhos de questionamento, investigação e desconstrução das narrativas históricas predominantes.

Da mesma forma, a proposta de uma aula de História que utilize de uma metodologia disruptiva, deve considerar a possibilidade de estabelecer o contato direto dos alunos com grupos culturais ou comunidades que preservam suas memórias, tradições ou expressões culturais por meio da oralidade. Por vezes, essas tradições e expressões ainda não foram registradas de forma escrita, sendo a oralidade ou outras maneiras de expressão, como cantos, dança e outros saberes, a única forma de transmissão e preservação desses saberes ancestrais. Portanto, a valorização da memória através de relatos orais e expressões culturais torna possível repensar práticas tradicionais do ensino da história. Sob esse aspecto, o conhecimento histórico torna visível a história dessas comunidades, que podem ser contadas e narradas a partir de suas próprias experiências.

Portanto, os professores de história desempenham um papel fundamental como facilitadores desse diálogo entre os estudantes e os objetos de aprendizagem. Isso requer uma reavaliação contínua de suas práticas pedagógicas por parte dos educadores e um compromisso político em questionar as próprias bases epistêmicas dos saberes ensinados. Ademais, a descolonização do ensino passa, primeiramente, pela descolonização do educador, que deve ser capaz de refletir criticamente sobre sua própria formação e reconhecer o viés colonial que ainda persiste em suas práticas. Esse processo reflexivo do professor torna

possível a construção de outras formas de saberes, contribuindo para o questionamento e desconstrução das narrativas históricas predominantes. A partir dessa abordagem, o ensino de história tende a valorizar as experiências históricas locais e contribuir para o reconhecimento pelos estudantes de que o conhecimento histórico não deve centrar-se em uma narrativa única, mas é composto por múltiplas interpretações e temporalidades.

Essa perspectiva vai de encontro aos métodos de ensino tradicionais, que priorizam narrativas cronológicas centradas em grandes eventos e personagens políticos da Europa ou do Brasil, como as Revoluções Francesa e Industrial, as Guerras Mundiais ou a Proclamação da República. Essa seleção de conteúdos muitas vezes é feita em detrimento de eventos que deveriam contextualizar a história local e regional. A abordagem decolonial busca reverter esse desequilíbrio epistêmico ao integrar as histórias locais das comunidades afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos étnicos, mostrando que as histórias desses grupos produziram e produzem significados no contexto presente.

A inserção de histórias locais tem o potencial de transformar a maneira como os alunos se identificam com o conteúdo ensinado. Quando as experiências de seus ancestrais e de suas comunidades são reconhecidas no currículo, eles passam a ver a si mesmos como parte ativa da história. Conforme aponta Walsh (2019), a pedagogia crítica decolonial propõe um reexame das narrativas históricas convencionais, visando resgatar e promover a representatividade de grupos marginalizados na sociedade. Segundo a autora:

Esse projeto decolonial é, portanto, um esforço coletivo para reverter os processos históricos de marginalização e silenciamento dos povos subalternizados. A pedagogia crítica decolonial não é apenas uma nova maneira de ensinar, mas uma maneira de revisitá-la a própria essência do que significa educar. Ela permite que os estudantes, muitas vezes excluídos das narrativas históricas dominantes, se identifiquem com seus próprios contextos culturais e se tornem participantes ativos na construção do conhecimento (Walsh, 2019, p. 45).

No contexto brasileiro, onde a diversidade étnica é marcante, o silenciamento das histórias de grupos negros e indígenas dentro do ensino tradicional, tem contribuído para a marginalização desses povos. A educação, em vez de se constituir em um instrumento de inclusão, acaba reforçando estruturas de exclusão e subordinação. Para Walsh (2019), a superação dessa lacuna demanda a valorização dos saberes orais e outras formas de conhecimento que tradicionalmente foram excluídas. A tradição oral, segundo a autora, é frequentemente desconsiderada nos processos formais de ensino. Integrá-la às práticas didáticas escolares poderia oferecer uma riqueza de conhecimento ancestral que resiste à hegemonia da palavra escrita. Nas sociedades colonizadas, onde essa forma de registro foi historicamente uma ferramenta de dominação, é preciso redescobrir a potência do saber oral

como um veículo de resistência cultural e de fortalecimento da identidade coletiva. Incorporar esses saberes no processo educacional não é apenas um ato de justiça histórica, mas uma forma de enriquecer a experiência de aprendizagem para todos os envolvidos.

Como mencionado anteriormente, a incorporação de relatos orais e de outras formas de conhecimento culturalmente situadas é uma estratégia fundamental para a construção dessa nova narrativa histórica. O uso de fontes orais, por exemplo, desafia a predominância dos documentos escritos e das "provas" ocidentais de validação histórica, oferecendo novas formas de conhecimento que capturam a riqueza das tradições culturais. Como sugere Walsh (2019), a tradição oral é um poderoso recurso de aprendizado, especialmente em contextos onde a escrita foi usada como uma ferramenta de opressão e marginalização. A integração dessas tradições não apenas resgata histórias apagadas, mas também oferece aos alunos uma visão mais ampla e plural da própria natureza da história como disciplina (Walsh, 2019).

A introdução desses saberes orais como metodologia de ensino, desafia o primado da escrita e das "provas" documentais como única forma de validação histórica. A prática pedagógica decolonial, ao abrir espaço para outras formas de conhecimento, não se limita a incluir vozes antes silenciadas, mas promove uma transformação estrutural na maneira de conceber a história e a educação. Nesse sentido, Walsh (2019, p. 102) afirma que:

Ao trazer para o centro do debate os relatos orais e as experiências vividas, o ensino decolonial subverte a lógica da historiografia eurocêntrica, que tradicionalmente exclui ou distorce as histórias dos povos não europeus. Essa subversão não é apenas epistemológica, mas ética: ao valorizar as histórias de resistência e de sobrevivência dos povos colonizados, a educação se transforma em um espaço de empoderamento, onde a memória coletiva pode ser recuperada e transmitida para as gerações futuras.

Além disso, a decolonialidade propõe uma reflexão contínua sobre os próprios conceitos de progresso e desenvolvimento que sustentaram o ensino de História durante muito tempo. A ideia de que a história humana toma como referência absoluta um "sujeito universal, branco, europeu e cristão", assim como os paradigmas científicos e valores das culturas europeias que sustentam essa visão, é veementemente contestada pelas abordagens decoloniais. Referendando o pensamento da autora supracitada, Mignolo (2018) argumenta que essa visão linear e progressista da história reflete a lógica imperial de expansão e dominação, na qual o desenvolvimento de alguns se dá às custas da exploração de outros. Ao questionar esses conceitos, a pedagogia decolonial permite que os alunos reflitam sobre as múltiplas formas de desenvolvimento e sociabilidades que existiram e ainda existem em diferentes culturas, sem hierarquizá-las. Mignolo destaca que a decolonialidade é uma

resposta direta à colonialidade do poder e do saber. Por isso, implica a necessidade de uma ruptura epistêmica com a tradição ocidental, visando à construção de um pensamento pluralista e horizontal que valorize outras cosmovisões, principalmente as marginalizadas pela modernidade/colonialidade (Mignolo, 2018).

Sob a perspectiva decolonial, o ensino de História visa desestabilizar as certezas e as verdades absolutas que têm moldado a disciplina ao longo dos séculos. Ao abrir espaço para múltiplas vozes e histórias, abrem-se perspectivas para a construção de diálogos inclusivos e democráticos, a partir dos quais as experiências históricas de diversos povos são valorizadas. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre as múltiplas possibilidades de interpretar o passado, como também abre espaço para que se posicionem de forma crítica diante das desigualdades e injustiças que ainda persistem no presente. Assim, o ensino de História torna-se um instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

Essa mudança implica a criação de um ambiente educacional que favoreça o pluralismo epistêmico. A ideia de que múltiplas formas de conhecimento devem coexistir e dialogar dentro da sala de aula é central para o pensamento decolonial. A ideia de uma pedagogia vinda dessa perspectiva rejeita a concepção de que há uma única maneira de conhecer e interpretar distintos contextos sociais, propondo, ao invés disso, uma “Ecologia de Saberes”. Esse conceito desenvolvido por Santos (2006) sugere que não se trata apenas de “dar voz” a epistemologias marginalizadas, mas de repensar a hierarquia de saberes que coloca o conhecimento ocidental no topo da pirâmide. Essa mudança é essencial para que o ensino de História seja verdadeiramente inclusivo e plural.

Nesse sentido, a perspectiva dos impactos da decolonialidade sobre o ensino de História desestabiliza as certezas e as verdades absolutas que moldaram esse campo de conhecimento ao longo dos séculos. Ao abrir espaço para múltiplas vozes e histórias, a crítica decolonial suscitou diálogos inclusivos e plurais, por meio dos quais as experiências históricas de outros povos começam a ser valorizadas. Essa desconstrução epistêmica não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também pode capacitá-los a se posicionarem de forma crítica diante das desigualdades e injustiças que ainda persistem no presente. Assim, o ensino de História torna-se um instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

Ademais, Munanga enfatiza a importância de reconhecer e incluir as epistemologias africanas, destacando que a diversidade cultural é essencial para a construção de um saber histórico mais abrangente e justo (Munanga, 1999). Em conjunto, essas contribuições teóricas

possibilitam repensar a produção do saber histórico, propondo novas narrativas que levem em conta as injustiças e desigualdades geradas pelo colonialismo. O autor argumenta que a decolonialidade do saber envolve desmascarar a ideia de que o conhecimento científico ocidental é universal e neutro. Em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade Nacional versus identidade Negra” (Munanga, 1999), o autor afirma que é uma tarefa urgente descolonizar as ciências sociais para que a diversidade de vozes e culturas possa ser incluída, desafiando a hegemonia eurocêntrica que domina a produção de conhecimento global.

Os autores e conceitos mencionados neste subcapítulo oferecem perspectivas que desconstroem narrativas hegemônicas, questionando a supremacia colonial e convidando a um repensar das bases do colonialismo até hoje presentes nas relações sociais. No contexto educacional, suas contribuições são fundamentais para repensar currículos, práticas pedagógicas e a própria estruturação do sistema educacional, em vista de promover uma educação que valorize múltiplas perspectivas e fomente uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e dominação.

A abordagem decolonial oferece uma visão crítica e transformadora sobre o colonialismo e sobre os sistemas de poder remanescentes, provocando reflexões sobre conceitos eurocêntricos que tradicionalmente embasaram o conhecimento histórico. Ao confrontarem as heranças deixadas pela colonialidade que moldaram e continuam a moldar as estruturas sociais, políticas e educacionais, os autores mencionados problematizam esses conceitos e questiona a validade e aplicação deles como instrumento teórico para a compreensão do contexto histórico afro-diaspórico e latino-americano. Portanto, a decolonialidade, não só põe em xeque as narrativas históricas de base eurocêntricas, como também questiona a visão hegemônica da "modernidade/colonialidade" e seus paradigmas e aparatos teóricos concebidos durante muito tempo como únicos possíveis a fundamentarem a produção científica.

3 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA PAULO FREIRE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CALENDÁRIO AFRO-REFERENCIADO

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA E PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

De acordo com as diretrizes que norteiam o Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), conforme estabelecido em seu regimento geral, as pesquisas produzidas pelos discentes do programa têm por objetivo o aperfeiçoamento do trabalho docente dos professores de História que atuam na Rede Básica de Ensino. Elas abrangem tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Essa diretriz deve ser efetivada por meio de um diálogo constante entre ensino e pesquisa, garantindo que os trabalhos de pesquisas produzidos possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do ensino da disciplina de História na Educação Básica. Como consta no regimento geral do programa, em seu primeiro capítulo:

O Mestrado Profissional e o Doutorado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica.

O mestrado profissional é direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação de conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional. (UFRJ, 2023, Art. 1º).

Portanto, o Profhistória desempenha um importante papel na formação continuada dos professores da rede básica de ensino, proporcionando uma valiosa oportunidade de aperfeiçoamento profissional. Além disso, o ProfHistória serve como uma forma de atualização em relação à produção científica acadêmica na área de história. Ao integrar essas produções acadêmicas às práticas de ensino escolar, os professores têm a oportunidade de enriquecer suas aulas com conteúdo atualizado, métodos inovadores e uma abordagem crítica que contribuirá para uma educação mais dinâmica e relevante. É vital que essa premissa nunca seja negligenciada, dado que o mestrado profissional em ensino de história possui uma responsabilidade social significativa em relação à melhoria do ensino dessa área de estudos enquanto campo disciplinar no ensino básico da educação nacional.

Partindo desses pressupostos norteadores, busquei articular a minha vivência pedagógica como professor de história à temática da educação das relações étnico-raciais. Inicialmente, a revisão bibliográfica desempenhou um papel fundamental intercalado com as etapas da produção da pesquisa, pois permitiu identificar o estado atual da produção científica

e teórico-conceitual relacionada à temática da integração entre o Ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais.

Conforme afirmou Gil (2017, p. 54), o levantamento bibliográfico é "um procedimento de busca e obtenção das contribuições culturais e científicas já existentes sobre determinado tema", tornando-se assim uma etapa indispensável no início de qualquer projeto de pesquisa. Por meio desse levantamento, foi possível obter um panorama da produção acadêmica sobre a ERER, compreendendo o conhecimento acumulado nesse campo.

A revisão bibliográfica proporciona a identificação de lacunas e desafios existentes no objeto de estudo proposto, contribuindo assim para o enriquecimento na construção dos problemas da pesquisa. Conforme apontou Severino (2016, p. 147): 147): "O levantamento bibliográfico é uma forma de mergulhar nos conhecimentos a serem desvendados, mas, ao mesmo tempo, retratando o desconhecimento, as lacunas". Essa exploração do universo bibliográfico possibilitou, assim, direcionar a pesquisa para questões específicas, ampliando as discussões propostas.

Também integrou esse estudo a análise das bases e marcos da legislação educacional brasileira e do estado de Pernambuco que estruturaram a criação do Calendário Afro-referenciado, contribuindo assim para um maior embasamento do objeto de estudo. Entre os documentos oficiais analisados, destacam-se a Portaria da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco nº 5745 (Pernambuco, 2023), de 14 de dezembro de 2023, instituindo o Calendário Afro referenciado para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar. As resoluções do CNE que estabelecem diretrizes curriculares para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei Federal nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), estabelece um marco normativo fundamental para a promoção da igualdade racial e para o combate à discriminação racial. Além disso, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, e a Resolução CNE/CP nº 01 (CNE, 2004), de 17 de junho de 2004, juntamente com a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que ampliou a obrigatoriedade do ensino para incluir a história e cultura indígena, reforçam a importância de uma educação plural e inclusiva.

Além dos documentos legais, foram selecionados textos acadêmicos relevantes que discutem a interseção entre o ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais a partir da perspectiva decolonial. Como critério de inclusão, foram selecionadas obras publicadas que abordam a relação entre o ensino de história e a educação para as relações

étnico-raciais. Documentos oficiais e legislações pertinentes à criação e implementação de políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial e textos que explorem práticas pedagógicas antirracistas no contexto brasileiro.

Portanto, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental qualitativa, foram analisados documentos que embasaram a criação do referido calendário e textos que relacionam a possibilidade de integrá-lo ao ensino de história e à ERER. A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 (CNE, 2004) fornecem o arcabouço legal e normativo para a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) ampliam essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena nas redes de educação.

Dessa forma, a análise dos referidos documentos foi fundamental para a compreensão da legislação educacional a partir da qual se fundamentou o calendário afro-referenciado. Conforme ressaltaram Marconi e Lakatos (2008, p. 156), “o levantamento e análise de documentos são essenciais para o embasamento da pesquisa científica”, para compreender as políticas educacionais vigentes e suas implicações no ensino das relações étnico-raciais.

O levantamento de dados empíricos visando responder aos problemas suscitados pelo objeto de pesquisa, incluiu, além da revisão bibliográfica, foram feitos o mapeamento sociológico da Escola Paulo Freire e do Bairro de Torrões, onde se localiza a escola, e reside a maior parte dos estudantes, conforme informações do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para o estudo e levantamento desses dados demográficos, também foram consultados como fonte de pesquisa os sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Prefeitura de Recife-PE.

Em relação ao levantamento de dados junto aos professores, foram coletados dados através da aplicação de uma entrevista contendo cinco questões abertas que buscaram identificar as concepções dos três professores de história da Escola Paulo Freire, visando identificar as suas concepções sobre a história enquanto campo de estudos e saber disciplinar.

Posteriormente, e visando obter dados mais específicos sobre as concepções dos docentes sobre a integração de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e calendário afro-referenciado, foi elaborado um questionário semiestruturado contendo dezessete perguntas, incluindo questões abertas e fechadas. A escolha do questionário semiestruturado deve-se à sua flexibilidade e capacidade de adaptação a diferentes contextos de investigação. Cau (2017) discute em sua pesquisa sobre práticas culturais a relevância da utilização desse instrumento de coleta de dados na pesquisa social. A autora esclarece que a

técnica em questão permite coletar respostas dos entrevistados ricas em detalhes, favorecendo a obtenção de dados estruturados para posterior análise qualitativa.

Esse instrumento permitiu explorar elementos como a formação acadêmica, o tempo de atuação docente e as experiências profissionais dos entrevistados. Além disso, foram investigados aspectos relacionados ao tempo de trabalho na escola e às concepções educacionais, mais especificamente a história enquanto campo de conhecimento e saber disciplinar. Essas informações se constituíam na parte inicial da pesquisa de campo, fornecendo elementos importantes, com o objetivo de obter informações preliminares para identificação e análise dos perfis dos professores que integraram a pesquisa.

Após a aplicação dos questionários semiestruturados, os professores foram incentivados a produzir narrativas sobre suas trajetórias de vida relacionadas ao seu exercício profissional. Esses relatos incluíram reflexões sobre experiências pessoais, formação acadêmica e práticas pedagógicas, permitindo compreender como essas vivências influenciam a construção de seus saberes docentes. Os textos narrativos ofereceram uma visão ampla sobre suas concepções sobre o ensino de história, demonstrando como elas se conectam às trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

A combinação destas metodologias é vista como estratégica para capturar a complexidade dos saberes e práticas docentes, permitindo um mapeamento detalhado das experiências educativas e suas interpretações. Nesse sentido, explorar os saberes docentes através de metodologias que capturam a complexidade e singularidade de tais saberes é uma tarefa desafiadora.

A história de vida, como técnica de pesquisa, por exemplo, afirma Santos (2018), permite uma exploração abrangente das experiências pessoais e profissionais dos educadores, destacando aspectos que tradicionalmente escapam a métodos quantitativos. Em seu estudo sobre o conhecimento educacional, o autor afirma que a narração de histórias de vida, permitiu uma exploração abrangente das experiências pessoais e profissionais dos educadores, destacando aspectos que tradicionalmente escapam a métodos quantitativos. Assim, a utilização da História de Vida como método de pesquisa revela-se particularmente eficaz no estudo das práticas docentes, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e concepções dos professores.

Segundo Lakatos (2023), a técnica de História de Vida é amplamente utilizada por sociólogos, psicólogos, educadores e outros estudiosos, servindo como uma valiosa fonte de informação para seus trabalhos. Essa metodologia busca captar as reações espontâneas dos entrevistados diante de acontecimentos fundamentais de suas vidas, proporcionando um rico

conjunto de dados relativos à "experiência íntima" de indivíduos que possuam significância importante para o conhecimento do objeto em estudo (Marconi; Lakatos; Medeiros, 2023, p. 136). Da mesma forma, segundo Nogueira (1969), "a história de vida constitui uma importante fonte de dados, uma vez que o pesquisador 'descobre a concepção que o indivíduo tem de seu papel e de seu status nos vários grupos de que é membro'". Essa técnica é considerada indispensável, especialmente na fase inicial da pesquisa, pois proporciona flexibilidade e exploração, permitindo identificar os dados mais relevantes e pertinentes ao trabalho científico.

A partir da análise bibliográfica e dos procedimentos metodológicos para coleta de dados descritos, foi possível obter resultados parciais de pesquisa, a partir da utilização dos conceitos analíticos do campo de Estudos da História Oral. Para tanto, foi utilizada como referência bibliográfica principal, a obra "Manual de História Oral", de José Carlos Sebe Bom Meihy. Nessa obra, Meihy (2005) oferece um manual instrumental de como trabalhar com esse método de pesquisa, trazendo reflexões sobre os desafios e as aplicações pertinentes ao campo da pesquisa histórica. Segundo o autor, a memória histórica, calcada em diferentes perspectivas e identidades, influencia a narrativa e a interpretação dos acontecimentos. Ele destaca que a memória é convocada em projetos que lidam com a localização dos indivíduos na sociedade, enfatizando que essas perspectivas individuais atuam como filtros que moldam a narrativa das experiências vividas no tempo presente:

Como registro de experiências de pessoas vivas, expressão legítima do 'tempo presente', a história oral deve responder a um sentido de utilidade prática, pública e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento de sua apreensão e da eventual análise das entrevistas, ou mesmo ou do estabelecimento de um texto." (Meihy, 2005, p. 18).

A partir dos dados de pesquisa obtidos nessa etapa, surgiram reflexões sobre as transformações pelas quais a educação, especialmente o ensino de História, vem passando nas últimas décadas. Os relatos dos professores entrevistados evidenciaram a impossibilidade de negar ou excluir a participação dos povos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil. Isso se deve, em grande parte, ao aparato legal que torna obrigatório o estudo da história afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Esse processo, que já dura vinte anos, desencadeou a necessária revisão dos currículos escolares, dos cursos de formação inicial, dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, na produção de livros didáticos, filmes e documentários, no uso de novas tecnologias e linguagens para o ensino e, sobretudo, na prática pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula.

Em outras palavras, o ensino de história passa a ter um papel e uma responsabilidade enquanto campo do conhecimento capaz de mobilizar os sujeitos, seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido em relação ao seu campo disciplinar. Isso rompe com as amarras do eurocentrismo, que produziu concepções e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil (Cerezer; Guimarães, 2016).

3.2 MAPEAMENTO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA PAULO FREIRE E PERFIL ANALÍTICO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a pesquisa social deve integrar teoria, método e criatividade para lidar com a complexidade dos contextos sociais. Esse princípio destaca a importância de realizar um mapeamento detalhado do local de estudo, proporcionando uma compreensão aprofundada das condições de vida, dos desafios sociais e das potencialidades culturais da comunidade. O mapeamento sociológico é abordado pelos mesmos autores como uma etapa metodológica importante em um trabalho de pesquisa, pois assegura a relevância e a eficácia das intervenções educacionais. Ao situar a escola dentro de sua realidade socioeconômica e sociocultural, os educadores têm a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, valorizando a diversidade da comunidade local (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

Portanto, a parte inicial deste capítulo tem como objetivo compreender de que forma o ambiente escolar e as características da comunidade influenciam as práticas pedagógicas dos professores de História entrevistados, além de explorar suas percepções dos docentes sobre a comunidade e a escola na qual desenvolvem o trabalho docente.

Sobre o bairro de Torrões, localizado na Zona Oeste da cidade de Recife-PE, é integrado pela comunidade de Roda de Fogo, onde está situada a Escola Paulo Freire. A formação dessa comunidade teve seu início no ano de 1987, quando diversas famílias ocuparam uma área de 60 hectares, pertencente ao Governo Federal, em busca do direito à habitação. Os primeiros moradores engajaram-se em uma luta contínua para garantir esse direito, promovendo formação política, assembleias, passeatas e reuniões de negociação com o governo estadual.

Desta mobilização resultou a obtenção de concessões de uso da terra, possibilitando o planejamento e a organização comunitária, com a nomeação das ruas e a priorização dos lotes em nome das mulheres. Recentemente, a comunidade conquistou o direito à escritura definitiva de suas residências, processo ainda em execução pelo governo estadual.

Atualmente, com 31 anos de existência, Roda de Fogo é uma área densamente povoada, com aproximadamente 25 mil habitantes, caracterizada por um vigoroso ativismo político. A conquista do direito à moradia foi apenas um dos muitos desafios enfrentados pela comunidade. Ainda há importantes questões de infraestrutura, como urbanização, saneamento básico e a melhoria das condições de vida, a serem resolvidas pelo poder público.

Neste contexto sócio-histórico, surge a Escola Paulo Freire, resultado da reivindicação da população local, junto ao poder público estadual, com o objetivo de construir uma escola de Ensino Fundamental naquela. A implementação desta instituição visava atender a essa demanda. Para atingir esse objetivo, os moradores locais se organizaram em associações comunitárias e conquistaram o direito à construção da escola pelo poder público estadual, após a doação de um terreno por um morador do local.

Observa-se que a Escola Paulo Freire possui uma trajetória significativa de lutas e desafios. Esse estabelecimento de ensino foi inaugurado em 18 de março de 1993, sob o Decreto de Criação N° 16.531. A escola oferece o Ensino Fundamental nas modalidades semi-integral e regular para os anos do 6º ao 9º, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. De acordo com o último Censo Escolar (Brasil, 2024), a instituição possui 544 alunos matriculados nas referidas etapas de ensino. Segundo consta no oitavo item que consta em seu Projeto Político-Pedagógico:

[...]o público atendido é predominantemente de adolescentes com idade média entre 10 e 18 anos, em que seus interesses, na maioria das vezes, estão voltados para a afirmação da identidade sexual e formação de identidade corporal, identificação e formação de grupos em busca de segurança e fortalecimento social, entre outros conflitos, situação em que os coloca em posição de vulnerabilidade diante da ameaça das drogas, da gravidez na adolescência e da violência. (Escola Paulo Freire, 2018, p. 8).

Torna-se importante ressaltar que, a partir de 2018, a escola passou a contar com três anexos, além da sede principal. São eles: o Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino Santa Luzia (CASE), o Centro de Internação Provisória Feminino Santa Luzia (CENIP) e o Centro de Internação Provisória Masculina Recife (CENIP). Ambas instituições estão ligadas à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE).

Esses centros atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, com a privação da liberdade para convívio com sua família e comunidade. O CENIP é o espaço onde o adolescente passa até 45 dias, aguardando a decisão jurídica (espaço de transição). O CASE Santa Luzia, sob a jurisdição da GRE Recife Sul, é onde a adolescente cumpre a medida socioeducativa. O objetivo é exercer influência sobre sua vida, contribuindo para a construção da identidade, de um projeto de vida, do pertencimento social

e do respeito às diversidades, visando à inclusão social. As atividades de educação existentes nessas instituições penais socioeducativas estão vinculadas à Escola Paulo Freire. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o espaço da escola deveria ser dentro da área do CASE. Porém, o Santa Luzia não está organizado dessa forma, ficando a escola nas proximidades onde as adolescentes estão cumprindo medida, localizada no bairro da Iputinga.

Segundo o PPP da Escola Paulo Freire, o início da jornada educacional da instituição foi marcado por desafios significativos, como a violência, o tráfico e o consumo de drogas. Embora impactem diretamente a escola, ocorriam com frequência nas áreas adjacentes ao bairro dos Torrões. Por meio de ações contínuas por parte da escola e do poder público, juntamente com o envolvimento ativo da comunidade, foi possível reduzir inicialmente os problemas de violência. Entretanto, a situação se agravou posteriormente devido ao aumento da pobreza e à proliferação das drogas, resultando na reincidência de problemas a níveis críticos (Escola Paulo Freire, 2018, p. 5). Atualmente, a escola enfrenta graves desafios, incluindo violência, intimidações, invasões ao espaço escolar e ameaças permanentes ao trabalho pedagógico e ao bem-estar da comunidade escolar.

Sobre os indicadores socioeconômicos e a distribuição da população por cor ou raça na comunidade de Torrões, segundo os dados do IBGE, obtivemos as informações a seguir, que são apresentadas baixo (Figura 1).

Figura 1 - Tabela dos indicadores socioeconômicos

Tabela	
Indicador	Valor
População	32.015 habitantes ¹
Distribuição por Sexo	
- Masculina	15.101 (47,17%)
- Feminina	16.914 (52,83%)
Distribuição por Cor ou Raça	
- Branca	31,14%
- Preta	10,68%
- Parda	56,65%
- Amarela	1,1%
- Indígena	0,43%
Taxa de Alfabetização (10 anos e mais)	88,8% ¹
Densidade Demográfica	190,53 habitantes/ha
Média de Moradores por Domicílio	3,4 pessoas
Rendimento Nominal Médio Mensal dos Domicílios	R\$ 1.150,31

Fonte: Prefeitura de Recife - PE, 2023⁴

A comunidade de Torrões possui uma população total de 32.015 habitantes. A distribuição por sexo é relativamente equilibrada, com 15.101 homens (47,17%) e 16.914 mulheres (52,83%). A comunidade de Torrões apresenta uma composição racial diversificada, um reflexo significativo da miscigenação e do tecido social complexo que caracteriza a região. Os dados quantitativos revelam que a maioria dos habitantes se identifica como parda, representando 56,65% da população. Em seguida, aparecem as pessoas que se declaram brancas, correspondendo a 31,14%, e as que se identificam como pretas, somando 10,68%. A comunidade inclui também uma reduzida percentagem de indivíduos que se identificam como amarelos (1,11%) e indígenas (0,43%).

Essa diversidade racial é uma característica marcante do bairro de Torrões e da comunidade de Roda de Fogo. A distribuição demográfica apresentada aponta para a necessidade de políticas públicas no sentido de promover a igualdade racial e o combate ao

⁴ Dados obtidos em 21/07/2023. Disponível em: https://populacao.net.br/populacao-torrees_recife_pe.html, site da prefeitura de Recife-PE.

racismo estrutural. A predominância de indivíduos que se identificam como pardos e a presença significativa de outros grupos raciais minoritários demandam ações afirmativas que possam garantir a equidade de acesso a oportunidades educacionais, de emprego e de serviços públicos.

Durante a análise do PPP da escola, constam em seu texto principal preocupações sobre a diversidade étnico-racial que abrange o seu público. Ao enfatizar a necessidade de um currículo flexível que capacite tanto professores quanto alunos a desenvolver novas habilidades para enfrentar mudanças sociais, a escola reconhece a existência da diversidade, tentando acolher uma ampla gama de sujeitos oriundos de diferentes origens etnoculturais. Este reconhecimento é de fundamental importância para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde cada indivíduo pode sentir-se valorizado e ser ele mesmo respeitado e acolhido independentemente de suas origens. Em um mundo globalizado caracterizado pela multiculturalidade, a importância do respeito à diversidade étnico-racial entre sujeitos de diferentes culturas torna-se ainda mais relevante. Esse respeito promove a igualdade de direitos e oportunidades para todos, além de enriquecer a troca de experiências e conhecimentos, melhorando as perspectivas de aprendizagem escolar.

Ao reconhecer e respeitar a diversidade, as sociedades conseguem fortalecer seus laços, promover a empatia e combater preconceitos e estereótipos que podem desencadear processos de discriminação e exclusão social. Diante deste contexto, em que a interação entre pessoas de diferentes origens é cada vez mais comum, a valorização da diversidade é fundamental para fomentar o diálogo intercultural, no entendimento mútuo e na construção de um mundo mais tolerante e respeitoso. Segundo Sacristán (2002, p. 30), "uma nova sociedade conectada em rede está emergindo como consequência de fenômenos econômicos, políticos e culturais globalizados que incidem sobre a educação e exigem dela alguma resposta". Contudo, a integração dessas novas abordagens na prática educativa enfrenta obstáculos significativos.

Dando sequência a esse trabalho de pesquisa, foi realizada uma coleta de dados com o objetivo de identificar o perfil sociológico dos três professores de História da Escola Paulo Freire. Para essa etapa foram utilizados três instrumentos: questionário semiestruturado, entrevista e produção de textos narrativos. Sobre a produção dos textos narrativos, os docentes abordaram aspectos de suas histórias de vida, formações acadêmicas e experiências profissionais. O objetivo foi compreender, a partir da análise dessas narrativas, como se dão os entrelaçamentos na construção da identidade docente. A análise qualitativa dos dados obtidos por meio das entrevistas e das narrativas possibilitou uma compreensão integrada das

experiências relatadas, ampliando a visão sobre os elementos que compõem a formação da identidade docente.

Inicialmente, procedeu-se com a aplicação do questionário semiestruturado, composto por dezessete perguntas⁵, incluindo questões abertas e fechadas, relacionadas ao objeto de estudo em questão. No questionário, foram abordados temas como a instituição do Calendário Afro-Referenciado pela Rede Estadual de Pernambuco, racismo no ambiente escolar. Além disso, houve a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para a construção de uma educação antirracista, políticas afirmativas e cotas étnico-raciais, entre outros temas pertinentes ao objeto de pesquisa.

As perguntas do questionário semiestruturado foram aplicadas através de formulários, com o objetivo de responder aos problemas propostos na pesquisa. Os docentes responderam às perguntas de forma escrita, permitindo a coleta de dados com o objetivo de identificar padrões de respostas e categorizá-los em análise posterior. Em seguida, buscou-se discutir conceitualmente os dados obtidos à luz dos teóricos e conceitos que fundamentaram esse trabalho de pesquisa, alcançando resultados preliminares.

O mapeamento do perfil sociológico dos professores e a análise de suas narrativas permitem aprofundar a compreensão sobre as articulações entre formação, prática docente e escolhas profissionais. Identificar a formação inicial dos professores possibilita entender como os fundamentos teóricos e metodológicos adquiridos durante a graduação influenciam suas práticas pedagógicas. Segundo Monteiro (2010, p. 74), "as concepções de ensino estão profundamente enraizadas na formação inicial, mas também são constantemente ressignificadas pela experiência docente e pelas demandas do contexto escolar".

Nas narrativas coletadas, os professores relataram como a escolha pela docência foi marcada por experiências pessoais significativas, muitas vezes relacionadas a questões sociais, políticas ou culturais que vivenciaram. Essas histórias de vida demonstram que a docência em História é, para muitos, uma forma de engajamento com a sociedade e de contribuição para a formação crítica dos estudantes. Monteiro (2010, p. 126) destaca que "os professores de história desenvolvem práticas únicas e criativas, combinando saberes de maneira significativa para responder às demandas do contexto escolar".

Um dos professores participantes da pesquisa relatou que suas vivências em escolas prisionais influenciaram de forma significativa a sua visão sobre a educação e também a sua

⁵ Consta no Apêndice A, o questionário semiestruturado aplicado aos professores de História da Escola Paulo Freire.

concepção sobre o ensino de história. Conforme Monteiro (2010, p. 141), "os saberes docentes são construídos de forma processual e relacional, envolvendo a interação entre múltiplos conhecimentos e experiências". As histórias de vida, portanto, fornecem uma perspectiva rica para analisar essa construção.

Em virtude disso, o mapeamento do perfil sociológico dos professores de história, associado à análise das narrativas de suas histórias de vida, constituiu uma etapa importante para a construção da pesquisa. Além disso, ao considerar aspectos como formação inicial, concepções de ensino e contextos socioculturais, a análise em questão buscou investigar as complexas articulações entre os "Saberes Disciplinares", "Curriculares", "Pedagógicos" e "Saberes da Experiência". Como demonstrado por Monteiro (2010), essas articulações refletem a criatividade e a adaptabilidade dos professores no exercício de sua prática pedagógica.

Essa parte do capítulo apresenta os perfis sociológicos de três docentes entrevistados, analisando suas trajetórias acadêmicas, experiências profissionais e a relação estabelecida com o ambiente escolar e a comunidade. A partir dessa análise inicial, são evidenciadas as características que moldam suas práticas pedagógicas, considerando os desafios e as singularidades de suas histórias de vida.

O primeiro professor entrevistado, o qual nomeamos como Professor 1, atualmente com 43 anos, iniciou sua atuação como docente de história em 2019, após concluir o Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Católica de Recife (UNICAP) no ano de 2015. O que me chamou a atenção no depoimento do Professor 1, foi o longo período que levou até ingressar no mercado de trabalho, somente conseguindo exercer a função de professor após quatro anos do término de sua graduação.

Nesse período de tempo, ele atuou em outras profissões fora da área de Educação, as quais não foram mencionadas por ele na entrevista. Ele relatou que, entre os motivos que podem ser apontados pelo não exercício logo após a sua graduação, estão: a sua inicial falta de interesse em construir uma carreira na área, vista por ele como pouco promissora financeiramente. Além disso, há as próprias dificuldades inerentes à empregabilidade na sua área de formação específica.

Portanto, como mencionado anteriormente, iniciou sua atividade como professor de História no ano de 2019, tendo atuado profissionalmente somente na Escola Paulo Freire, onde leciona para turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. No ano letivo em curso, ministra as disciplinas de História, Geografia e as eletivas de "Cultura Afro-Brasileira" e "Cultura Popular" nas séries mencionadas.

Natural de Recife e ex-morador do bairro do Ibura, o professor identifica-se profundamente com os alunos da comunidade Roda de Fogo, onde a escola está situada. Essa proximidade sociocultural reforça seu compromisso com uma educação que valorize as realidades locais. Como mencionado por ele, antes de se dedicar integralmente à docência, trabalhou em diferentes áreas profissionais, o que também influenciou sua visão sobre os desafios e as possibilidades da educação.

O segundo professor, com 29 anos, traz uma trajetória acadêmica distinta, concluindo o seu curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2019. Pouco tempo depois, ingressou em um curso de mestrado em História Regional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Mencionado de forma linear a sua trajetória profissional, ele inicia sua narrativa abordando os motivos que despertaram o seu interesse pela formação em história, apontando que, inicialmente, ele demonstrava aptidão para áreas exatas e foi incentivado a seguir carreiras como a engenharia. No entanto, dificuldades com disciplinas como química no ensino médio e a influência de um professor de história em um cursinho pré-vestibular o levaram a descobrir o interesse pela história das sociedades. Essa decisão culminou com seu ingresso no curso de Licenciatura em História em 2014.

Na entrevista, relatou ter uma atuação profissional bastante diversificada e que abrange contextos educacionais variados, proporcionando-lhe um entendimento amplo sobre a educação em diferentes cenários sociais. Ainda durante a graduação, teve seu primeiro contato com a prática docente por meio de estágios na Escola de Aplicação e no programa de EJA, enfrentando desafios que moldaram sua abordagem pedagógica. Posteriormente, atuou no Sistema Prisional, especificamente em instituições como a FUNASE, onde trabalhou com públicos diversos, incluindo adolescentes em situação de vulnerabilidade e alunos do ensino fundamental. Essas vivências fizeram o docente entender o seu trabalho na educação como instrumento de transformação social.

Desde o ano de 2022, o Professor 2 possui vínculo profissional na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atuando desde essa época na Escola Paulo Freire. Leciona as disciplinas de História, Geografia e a Eletiva de ERER, para as turmas dos 7º aos 9º anos do ensino fundamental.

Apesar de considerar pouco o seu tempo de atuação enquanto professor de história, o docente em questão acredita que as experiências acumuladas por ele em diferentes contextos educacionais contribuíram para uma compreensão das dinâmicas escolares que levam em conta os ambientes socioculturais dos seus alunos.

O terceiro professor entrevistado, o qual nomeamos de Professor 3, também com 43 anos, apresenta uma trajetória marcada por reorientações acadêmicas e experiências diversificadas. Após concluir o ensino médio em 1998, ingressou no bacharelado em Ciências Sociais pela UFPE, mas não concluiu o curso. Anos depois, em 2014, retomou os estudos, dessa vez optando pela Licenciatura em História na UNICAP, cursando com o apoio de uma bolsa de assistência social.

Durante o seu curso de licenciatura, realizou estágios em escolas públicas de Recife, onde observou de perto as desigualdades estruturais e pedagógicas existentes no sistema de ensino. Além disso, participou de projetos no Museu de Arqueologia da UNICAP, contribuindo com atividades de divulgação científica e educação infantil, e na Fundação Joaquim Nabuco, onde se envolveu em pesquisas sobre políticas educacionais. Atualmente, atua como professor na Rede Estadual de Pernambuco, lecionando do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Por fim, através do mapeamento sociológico da Escola Paulo Freire e da análise do perfil sociológico dos três professores de história entrevistados, foi possível compreender as relações entre formação e prática docente, identificar contextos que moldam o fazer pedagógico e promover uma análise mais contextualizada da articulação entre suas práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais e a proposta do Calendário Afro-Referenciado.

3.3 SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA

Entre o aparato que fundamenta a construção desse trabalho de pesquisa estão os conceitos de “Saber Disciplinar” e “Saber Docentes”, categorias de análise importantes no campo de pesquisa sobre Educação e Ensino de História. A historiadora Ana Maria Monteiro⁶, na obra “Professores de História, entre saberes e práticas”, publicada em 2007, explora a relação entre esses e outros saberes, buscando identificar como os mesmos se articulam e permeiam as diversas maneiras de ensinar dos professores de História.

⁶ Ana Maria Monteiro é uma historiadora e professora brasileira, Doutora em Educação pela PUC/Rio. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFRJ. Seu trabalho se concentra na formação de professores e na prática do ensino de História.

Na referida obra, que resultou de sua pesquisa de doutorado, Monteiro busca entender como se articulam “Saberes Disciplinares”, “Curriculares”, “Pedagógicos” e “Saberdes da Experiência” e como estes se combinam em uma criação própria e significativa no fazer pedagógico dos professores de História (Monteiro, 2010). O objetivo principal da autora foi analisar a complexidade dos saberes docentes e como eles são mobilizados nas práticas pedagógicas, para melhor compreender as interações entre os diferentes saberes e suas implicações na ação educativa.

Para isso, Monteiro utilizou um aparato teórico-conceitual que incluiu, entre outros, as contribuições de autores como Maurice Tardif, Yves Chevallard, Lee S. Shulman, Claude Lessard, entre outros, investigando a construção de saberes docentes a partir das interações sociais e profissionais dos professores. Ela desenvolveu o seu trabalho de pesquisa através de entrevistas, observações e análise documental, focando em identificar como esses saberes são aplicados e transformados no cotidiano escolar.

Conforme argumenta Monteiro (2010), as pesquisas no campo educativo frequentemente priorizam a aprendizagem, focando no aprender mais do que no saber ensinado, como o principal problema. No entanto, para compreender plenamente os processos educacionais, é essencial investigar tanto o conhecimento escolar quanto as práticas dos professores. Ignorar essa investigação pode levar a propostas educacionais que sejam espontâneas, populistas ou autoritárias. Portanto, é fundamental equilibrar a pesquisa sobre a aprendizagem com a compreensão dos saberes e das práticas educacionais, pois essas constituem o fazer cotidiano dos professores no ambiente escolar. Além disso, explorar as práticas docentes também visa melhorar o ensino e as reflexões críticas sobre como ele se desenvolve no fazer escolar (Monteiro, 2001, p. 123).

Portanto, as pesquisas que tenham como objetivo as práticas docentes permitem reconhecer a complexidade que permeia a atividade educativa. Ao entender essas práticas, torna-se possível identificar as tensões e diálogos existentes entre diferentes formas de saber, evitando compreensões simplificadas e não reflexivas sobre o saber escolar. Essa abordagem revela que a docência vai além da simples aplicação de teorias, envolvendo uma série de decisões e interações que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A produção do saber escolar é um processo complexo que envolve a articulação e, por vezes, a disputa entre diferentes saberes. A tensão existente entre os saberes acadêmicos, curriculares, docentes e escolares evidencia a complexidade da prática educativa. Essa inter-relação entre os diferentes saberes, suscita a necessidade de pesquisas que busquem compreender a prática docente, promovendo reflexões sobre o processo de interação entre

esses saberes. Estudar esse processo auxilia a entender como são desenvolvidas as diversidades de concepções e práticas acerca do ensino de História enquanto saber escolar.

Sobre o saber disciplinar em suas interações com a prática docente no contexto escolar, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 15) argumentam que: "O saber dos professores não é um 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade".

Ademais, sobre o conceito de "saber disciplinar", podemos entendê-lo como o conjunto de conhecimentos específicos que o professor domina em sua área e que busca transpor didaticamente em suas práticas de ensino (Tardif, 2014). No caso dos professores de História, esse saber envolve a apropriação conceitual de conhecimentos relacionados à História enquanto campo de conhecimento. Eles constituem a base da formação e, posteriormente, são operacionalizados junto a outros saberes na atuação docente. Esses conhecimentos são construídos pelos docentes durante a formação acadêmica e tornam-se centrais para o exercício de suas atividades profissionais. No entanto, esses saberes e as suas práticas no ambiente escolar, não se constituem em saberes neutros e objetivos. Pelo contrário, eles carregam consigo as visões epistemológicas construídas pelos professores durante suas trajetórias formativas, sejam elas durante a graduação, ou através da participação em seu exercício profissional em curso, no processo de formação continuada.

Em sala de aula, quando mobilizados nas práticas pedagógicas e transposições didáticas, esses saberes se articulam aos valores éticos, morais e axiológicos dos professores, influenciando o tipo de saber que ele deseja construir junto aos alunos. Segundo Tardif (1991, p. 48):

Os saberes disciplinares que os professores mobilizam em suas práticas não são independentes de suas trajetórias, de seus valores pessoais e políticos, das concepções de ensino e educação que desenvolveram ao longo de suas formações e experiências profissionais. Assim, esses saberes não se restringem à mera reprodução dos conteúdos curriculares. Eles são, na verdade, atravessados por experiências pessoais e coletivas, bem como por percepções sobre o papel da educação e da sociedade.

O saber disciplinar é, portanto, mediado pelos valores e concepções de mundo dos professores, o que impacta diretamente a forma como esse saber é trabalhado em sala de aula. Essa construção do saber docente, segundo Tardif (2014), não é apenas uma transferência de

conhecimento acadêmico para o ambiente escolar. Ela envolve a filtragem desse saber pelas vivências, ideologias e contextos sociais de cada docente. Segundo Tardif (2014, p. 16),

[...] os saberes profissionais dos professores não são apenas personalizados; eles também são situados. Como mencionamos anteriormente, esses saberes são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação específica que eles ganham sentido.

Portanto, a aplicação do saber disciplinar em sala de aula depende fortemente do contexto e das experiências individuais de cada professor.

Além disso, os saberes docentes não são autônomos, pois estão em constante diálogo com os saberes escolares, que, por sua vez, são influenciados pelas políticas educacionais e pelo contexto sociocultural da escola e da comunidade. Dessa forma, os saberes que o professor de História mobiliza em suas aulas estão profundamente relacionados aos valores que ele incorpora e às trajetórias de vida que o constituem enquanto indivíduo e profissional.

Portanto, faz-se necessário reconhecer que os saberes docentes não são meras reproduções dos saberes curriculares, e sim uma síntese que inclui elementos de ordem epistemológica, política, ética e moral. Assim, as pesquisas sobre os saberes docentes tornam-se fundamentais para entender como esses são construídos e operacionalizados nos métodos de ensino, contribuindo para a construção de reflexões significativas da prática educativa e sobre o desenvolvimento do processo educacional.

Monteiro (2001) utiliza o trabalho de Tardif (1999) para aprofundar a análise das características do conhecimento docente, apresentando uma proposta para o estudo de epistemologias que contribuem para a pesquisa sobre a prática profissional docente. Sobre os ditos saberes da experiência, entende-se "os conhecimentos realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho diário para realizar todas as suas tarefas" (Tardif, 1999, p. 15 *apud* Monteiro, 2001).

A saber, Forquin e Caillot (1996) desafiam a ideia de que o conhecimento acadêmico seja a única fonte do saber ensinado. Há conhecimentos vinculados às práticas sociais e linguísticas que não pertencem ao domínio acadêmico produzido pela comunidade científica, mas que são fundamentais para a construção do saber escolar. Além disso, o contexto social, bem como as decisões econômicas e políticas, exerce uma influência significativa nas escolhas didáticas. Esse aspecto destacado pelos autores nessa reflexão evidencia a complexidade da construção do saber escolar.

Em suma, a riqueza das experiências no campo de pesquisa das práticas docentes permite que consideremos uma variedade de metodologias e visões presentes nas atividades

profissionais desenvolvidas pelos professores. Essa diversidade é um convite a promover abordagens diversificadas para o ensino de História, enriquecendo as práticas pedagógicas dessa disciplina. As pesquisas sobre práticas docentes não apenas ampliam a compreensão acadêmica sobre o ensino de história, mas também buscam entender as possibilidades e os limites de integração entre os diferentes saberes que operacionalizam o fazer pedagógico dos professores.

A articulação dos conceitos utilizados por Monteiro (2007) com o referido objeto de pesquisa tem, entre os seus objetivos, entender, por meio da mobilização desses conceitos, como os professores entrevistados da Escola Paulo Freire, articulam e mobilizam diferentes saberes em suas aulas de História, no desenvolvimento das atividades propostas pelo Calendário Afro-Referenciado (2023). A partir dessa problematização, busca-se identificar os obstáculos que esses docentes enfrentam no ambiente escolar para o desenvolvimento de práticas de ensino de História que busquem uma ruptura com a reprodução de narrativas colonizadas de viés eurocêntrico e promovam uma educação antirracista.

Conforme destacado pela portaria da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (2023), a culminância da “Década Internacional de Afrodescendentes” é celebrada nas datas do calendário. Ela visa promover o respeito e a proteção dos direitos humanos das pessoas afrodescendentes, bem como fomentar o conhecimento e o respeito pelo patrimônio das culturas de matriz africanas em suas diversas expressões. A proposta também enfatiza a necessidade de combater o racismo e discriminação racial nas unidades educacionais. Portanto, entender como os professores articulam diferentes saberes na integração dessa proposta educacional em suas práticas de ensino, torna-se importante para refletir sobre práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial e valorizem a multiplicidade dos diferentes sujeitos presentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, ao investigar como os professores articulam os saberes disciplinares e pedagógicos a partir dessa perspectiva, torna-se possível perceber não apenas os desafios que enfrentam. Como também as oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal que surgem em meio à sua trajetória profissional enquanto docente.

A produção do saber escolar é um processo complexo que envolve a articulação e, por vezes, a disputa entre diferentes saberes. A tensão existente entre os saberes acadêmicos, curriculares, docentes e escolares evidencia a complexidade da prática educativa. Essa complexidade suscita a necessidade de pesquisas que busquem compreender a prática docente, promovendo uma reflexão sobre o processo de interação entre esses saberes. Estudar esse processo auxilia a compreensão de como se desenvolvem diversas práticas e concepções

sobre o ensino de História enquanto saber escolar.

Portanto, a prática educativa é uma arena de constante interação e negociação entre diferentes tipos de saberes, cada um trazendo suas próprias particularidades e desafios. A compreensão dos saberes docentes, como destacado por Tardif (1991), revela que o ensino não é um processo isolado, mas sim profundamente enraizado em contextos sociais e institucionais.

Em conclusão, os conceitos da historiadora Monteiro (2010) se aplicam ao objeto de pesquisa ao fornecer uma base teórica para entender como os professores de História da Escola Paulo Freire mobilizam e transformam diferentes saberes em suas práticas pedagógicas. Esse referencial serviu como base teórica para analisar os desafios enfrentados na subversão de narrativas históricas eurocêntricas e na promoção de uma educação antirracista, buscando entender a articulação entre teoria e prática docente.

3.4 CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA EDUCADOR PAULO FREIRE

Nessa parte do capítulo, serão apresentados os resultados obtidos através da aplicação das entrevistas mencionadas anteriormente e dos questionários semiestruturados aos professores da Escola Paulo Freire, com o objetivo de entender as dinâmicas de suas práticas pedagógicas no que diz respeito à integração em suas aulas de História aos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e ao calendário afro-referenciado (2023).

A pesquisa se fundamentou na aplicação de questionários semiestruturados enquanto método de levantamento de dados aos professores de História da referida escola. A análise dos dados obtidos permitiu explorar as percepções e estratégias desses professores ao abordar questões étnico-raciais e integrá-las em suas práticas de ensino. Visou também identificar como têm desenvolvido as temáticas propostas no Calendário Afro-referenciado, que tem entre os seus objetivos a promoção de uma educação antirracista.

Inicialmente, buscou-se compreender como esses educadores percebem a importância de abordar questões étnico-raciais nas aulas de História. Este aspecto se mostrou muito importante durante o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiu entender como esses educadores percebem as possibilidades desse campo disciplinar como meio de combate ao racismo presente no ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa de campo identificou diversos obstáculos enfrentados pelos três docentes entrevistados na articulação entre o ensino de História e as temáticas propostas

pelo referido calendário. A identificação dessas barreiras tornou-se de fundamental importância para problematizar e refletir sobre práticas docentes no ensino de História que tenham como objetivo uma educação antirracista.

A escolha da História Oral como método de pesquisa para esta dissertação se justifica por sua capacidade de captar as vozes e experiências dos sujeitos envolvidos, algo central para compreender as interações entre o ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Segundo Meihy (2018), a história oral permite a coleta de narrativas individuais que, ao serem articuladas com o contexto social e institucional, revelam nuances que outras metodologias dificilmente captam. Ao adotar essa abordagem, visamos não apenas compreender como os professores de História da Escola Educador Paulo Freire implementam o Calendário Afro-referenciado, mas também identificar os saberes e práticas pedagógicas que emergem dessa experiência.

Por meio das falas dos professores, foi possível acessar camadas da prática educativa que transcendem os discursos formais sobre a implementação da educação étnico-racial, adentrando o campo das subjetividades, dos desafios diários e das estratégias criadas para atender a essas demandas. Thompson (2002) argumenta que a História Oral é um instrumento de recuperação de memórias e experiências silenciadas, tornando-a uma ferramenta indispensável para uma investigação voltada à educação antirracista.

Na presente dissertação, a metodologia adotada se fundamenta no uso de entrevistas qualitativas como instrumento central. Elas ajudam a compreender como os professores de História da Escola Paulo Freire articulam os diferentes saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência em suas práticas de ensino, particularmente no contexto do Calendário Afro-referenciado. A abordagem escolhida segue o modelo metodológico utilizado por Monteiro (2010) em sua obra "Professores de História, entre saberes e práticas". Nela, a autora organiza seus dados de pesquisa a partir de entrevistas com professores, combinando narrativas extraídas dessas fontes com análises teóricas. Isso confere profundidade à interpretação dos dados.

De forma semelhante a Monteiro (2010), a presente pesquisa utiliza citações diretas dos entrevistados como ferramenta para ilustrar pontos específicos da análise e enriquecer a discussão teórica. Essa estratégia metodológica possibilita escutar os professores, permitindo que suas falas revelem não apenas as dificuldades e os desafios enfrentados na implementação do calendário, mas também as estratégias inovadoras que eles adotam no cotidiano escolar. Como exemplificado por Monteiro (2010), ao entrelaçar as falas dos entrevistados com teorias educacionais, cria-se uma narrativa que permeia as práticas e os saberes dos docentes.

Na obra "Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade", Maria Cecília de Souza Minayo (2007) e os autores colaboradores ressaltam a importância da metodologia qualitativa para acessar o universo simbólico e experiencial dos sujeitos entrevistados. Segundo Minayo (2007, p. 1), "a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador captar a vivência, a visão de mundo e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu cotidiano e às suas práticas". Essa abordagem é especialmente relevante quando se busca entender processos educacionais, como no caso deste estudo, em que os professores de História são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas no contexto do Calendário Afro-referenciado.

Ao adotar essa metodologia, o presente trabalho segue os princípios defendidos por Minayo (2007), privilegiando uma análise que vai além da quantificação e que valoriza as experiências individuais e coletivas dos sujeitos pesquisados. A coleta de depoimentos por meio de entrevistas qualitativas é também abordada por Ana Maria Monteiro (2010) em "Professores de História, entre saberes e práticas". Ela permite não apenas a compreensão das dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes, mas também a identificação de estratégias e saberes que não estão formalizados nos currículos oficiais, mas que emergem da prática cotidiana.

A partir da análise da entrevista com o Professor 1, da Escola Paulo Freire, foi possível compreender como alguns docentes de História da Rede Estadual de Pernambuco estão mobilizando suas práticas pedagógicas. Eles estão trabalhando com questões étnico-raciais, especialmente à luz do Calendário Afro-referenciado de 2024. A perspectiva crítica apresentada pelo entrevistado reflete um engajamento com as políticas educacionais que visam combater o racismo estrutural no ambiente escolar. Isso é demonstrado pela sua familiaridade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo.

O Professor 1 destaca que, apesar de considerar essas leis necessárias, ele percebe desafios significativos para a efetivação das diretrizes nas escolas. Segundo ele, o racismo institucional, muitas vezes presente nas gestões escolares, torna árdua a plena implementação das atividades voltadas para a educação antirracista. Esse ponto dialoga com a reflexão de Nilma Lino Gomes. Ela argumenta que o movimento negro educador, ao longo de suas lutas por emancipação, construiu saberes que se confrontam diretamente com as estruturas de poder e com as formas hegemônicas de exclusão racial (Gomes, 2017). Para o professor, o respaldo legal, ainda que necessário, não garante a transformação do ambiente escolar sem a superação dessas barreiras estruturais.

Outro aspecto relevante abordado na entrevista é a integração das temáticas raciais nos

conteúdos curriculares de História. O Professor 1 afirma que procura trabalhar as questões étnico-raciais em diferentes momentos, como na discussão sobre colonialismo e neocolonialismo, onde ele apresenta autores como Aimé Césaire e Franz Fanon para seus alunos. Essa abordagem, que desafia a centralidade da história europeia nos currículos, ecoa as reflexões de Stuart Hall sobre a importância de desconstruir as representações coloniais e eurocêntricas que moldaram as identidades culturais na diáspora (Hall, 2003). Ao questionar a escassez de representações de homens e mulheres negras nos materiais didáticos, o professor também chama atenção para a necessidade de uma reforma curricular que promova um ensino verdadeiramente inclusivo e antirracista.

Entretanto, o Professor 1 reconhece que o cotidiano escolar, com suas demandas e o cumprimento de atividades curriculares regulares, frequentemente dificulta a implementação plena das datas propostas pelo Calendário Afro-referenciado. Embora ele considere a iniciativa valiosa, o desafio está em conciliar essas atividades com as exigências burocráticas e pedagógicas da escola, o que pode limitar a efetivação das propostas. Essa observação se conecta com o argumento de Suely Deslandes e Romeu Gomes (Minayo, 2007), que destacam em “Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade” a importância de reconhecer as condições concretas e os contextos nos quais as políticas educacionais são aplicadas, sugerindo que as mudanças curriculares precisam ser acompanhadas de suporte institucional adequado para garantir sua viabilidade.

Além disso, o professor destaca a relevância de trabalhar com temas como preconceito e discriminação racial de forma constante nas aulas de História, um posicionamento que reafirma a centralidade do racismo estrutural na formação da identidade nacional. Para ele, o debate deve ir além dos conceitos tradicionais, abordando como o racismo se perpetua nas hegemonias sociais e culturais, o que exige uma abordagem crítica dos estudantes. Essa reflexão é fundamental, pois, como Hall argumenta, as representações culturais estão profundamente ligadas à manutenção das desigualdades de poder e são uma ferramenta central na perpetuação das hierarquias raciais (Hall, 2003).

Um aspecto envolvente da prática pedagógica do Professor 1 é a sua forma de lidar com situações de preconceito racial dentro da sala de aula. Em vez de intervir diretamente de maneira punitiva, ele opta por abrir espaço para o diálogo coletivo, o que evita a estigmatização dos alunos e cria oportunidades de reflexão crítica. Ao evitar o confronto direto, especialmente em casos de racismo recreativo, o professor busca promover uma compreensão mais profunda das questões raciais entre os estudantes. Essa abordagem pedagógica pode ser interpretada à luz das discussões de Paulo Freire sobre a educação

dialógica, que enfatiza a importância do diálogo e da reflexão crítica como ferramentas para a conscientização e transformação social (Freire, 1996).

Em suma, as respostas do Professor 1 revelam um comprometimento com a implementação de uma educação histórica antirracista, embora ele reconheça os obstáculos significativos que ainda precisam ser superados. Sua prática pedagógica, centrada no questionamento crítico e na valorização das contribuições intelectuais negras, está alinhada com as discussões teóricas sobre a necessidade de uma reforma curricular que promova uma educação mais inclusiva e emancipatória. Contudo, a efetivação de iniciativas como o Calendário Afro-referenciado ainda depende de uma articulação melhor entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas, além de um maior suporte institucional que facilite o trabalho dos professores nessa área.

A análise sobre o ensino de História em articulação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais revela como a implementação do Calendário Afro-referenciado foi instituída pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em 2024. Isso oferece uma oportunidade para aprofundar discussões sobre a inclusão de conteúdos históricos que abordam a contribuição dos afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade brasileira. No entanto, as entrevistas com professores, como o Professor 2, revelam tanto os avanços quanto as limitações enfrentadas no cotidiano escolar.

A partir do relato do Professor 2, é possível perceber que a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Posteriormente, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que incluiu a Cultura Indígena, é compreendida como marco necessário, mas tardio. Segundo o professor, o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira decorre de séculos de escravidão e opressão, e só pode ser combatido através de uma educação verdadeiramente antirracista, conforme ele próprio aponta: "As Leis 10.639/03 e 11.645/08 chegaram atrasadas aproximadamente 135 anos". A crítica do educador é que, apesar de fundamentais, as leis deveriam ter sido acompanhadas de políticas públicas mais amplas e efetivas ao longo da história do país.

O professor também destaca a importância de abordar o racismo e a discriminação racial de forma constante em suas práticas pedagógicas. Ele menciona que, nas disciplinas eletivas de Cultura Popular e Cultura Afro-brasileira, é possível discutir a resistência histórica das populações negras e promover o empoderamento dos estudantes por meio de trabalhos que resgatam figuras históricas da comunidade negra. Essas atividades são descritas pelo professor como ferramentas que ajudam os alunos a se reconhecerem a si mesmos como agentes de transformação: "Os trabalhos finais envolvem apresentações sobre personagens

pretos importantes da história, trazendo empoderamento e reconhecimento".

Contudo, um ponto de tensão que o professor levanta é a forma como o Calendário Afro-referenciado pode, em alguns momentos, exoticizar a cultura afro-brasileira, tratando-a como "o Outro". Ele argumenta que é preciso tomar cuidado para não submeter as culturas marginalizadas a uma ótica dominante que as coloca como exóticas ou folclóricas. Essa crítica dialoga com as perspectivas de autores como Quijano (2005), que discute a colonialidade do poder e como a hierarquização das culturas está profundamente enraizada nas práticas educativas e nas estruturas sociais.

No que tange à utilização do Calendário Afro-referenciado, o professor reconhece a relevância da proposta, mas faz uma ressalva importante: ele já trabalha com a temática racial desde o início de sua carreira, muito antes da criação do calendário. Para ele, o Estado está "21 anos atrasado", uma vez que as diretrizes legais que orientam o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena datam de 2003, e o calendário só foi implementado em 2024. Essa crítica se assemelha à análise de Munanga (1999), que também aponta o atraso nas políticas de reconhecimento e valorização da cultura negra no Brasil.

Além disso, a ausência de materiais pedagógicos adequados disponibilizados pela Secretaria de Educação é outro ponto de frustração. O professor menciona que não recebeu nenhum recurso específico para trabalhar com o calendário afro-referenciado e que as formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, embora relevantes, carecem de aprofundamento. "Vejo as formações como algo forçado, sem a preocupação de um aprofundamento autêntico e real sobre a temática", reflete o educador. Essa falta de suporte material e formativo é uma barreira significativa para a efetivação de uma educação antirracista de qualidade, como discutido por Silva Júnior e Oliveira Neto (2021), que problematizam a implementação incompleta das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A experiência do Professor 2 também revela a importância de se discutir o racismo em suas diversas formas, incluindo o racismo recreativo, que ele observa como um fator prejudicial ao desempenho escolar dos estudantes vítimas. Ele menciona a recente Lei 14.532/2023, que tipifica a injúria racial como crime de racismo, e como essa lei tem sido uma ferramenta utilizada em sala de aula para conscientizar os alunos sobre as consequências legais de comportamentos discriminatórios.

O professor afirma que as cotas étnico-raciais para ingresso no ensino superior são uma dívida histórica do Estado brasileiro para com a população negra. Ele contextualiza a falta de políticas públicas pós-abolição que pudessem garantir dignidade e inclusão social para essa população, afirmando que, em momento algum da nossa história pós-abolição,

tiveram do Estado alguma política assistencial que pudesse dar dignidade para elas. Sua visão reflete um entendimento crítico sobre as políticas afirmativas, reforçando a importância de medidas de reparação histórica e de promoção da equidade racial, conforme também discutido por Rocha (2006) em seus estudos sobre a implementação da Lei 10.639/03.

Assim, as reflexões do Professor 2 evidenciam não apenas o compromisso com uma prática pedagógica antirracista, mas também as dificuldades estruturais e institucionais que ainda persistem. Seu relato contribui para a discussão sobre a necessidade de maior suporte, tanto em termos de materiais pedagógicos quanto de formação continuada, para que as políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais possam realmente transformar o ambiente escolar e a sociedade como um todo.

Os depoimentos dos docentes, especialmente os Professores 1 e 2, oferecem importantes reflexões sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira, revelando tanto as potencialidades quanto os desafios da implementação das políticas educacionais para a promoção de uma educação antirracista.

Ambos os professores destacam a importância de tratar as relações étnico-raciais em sala de aula. O Professor 2 observa que os temas de cultura afro-brasileira e africana são abordados "sempre que possível" e integrados às disciplinas eletivas de Cultura Popular e Cultura Afro-brasileira. Este dado reforça a noção de que o currículo não deve ser rígido, mas flexível e atento às demandas do contexto social. Isso é conforme defendido por Arroyo (2011), que vê o currículo como um território em disputa, onde as vozes e histórias marginalizadas precisam encontrar espaço.

A resistência à implementação prática do Calendário Afro-referenciado na Rede Estadual, conforme relatado pelos professores, também sugere uma fragilidade na formação continuada oferecida aos docentes. O Professor 2 comenta que, embora tenha participado de quatro formações sobre relações étnico-raciais, a profundidade dessas foi limitada. Isso corrobora as críticas feitas por Bittencourt (1997) sobre a necessidade de uma formação mais eficaz para os professores de História, de modo que eles possam abordar temas sensíveis com propriedade e conhecimento de causa.

Outro aspecto relevante é a crítica feita pelo Professor 2 sobre a visão exotizante da cultura afro-brasileira, presente em algumas abordagens educacionais. Para ele, o tratamento dado ao "Outro" nas propostas modernas pode reforçar estereótipos em vez de combatê-los. Esta perspectiva vai ao encontro das reflexões de Abreu e Mattos (2008), que alertam para os riscos de uma pedagogia que reproduz visões essencialistas e simplificadas das identidades negras. A educação, nesse sentido, deve ser um espaço de desconstrução dessas visões e de

promoção de um conhecimento crítico e plural.

Além disso, o relato do Professor 1 sobre a ausência de materiais pedagógicos específicos para trabalhar com o Calendário Afro-referenciado evidencia uma falha no suporte dado pela Secretaria de Educação aos docentes. Almeida (2017) destaca a importância de recursos didáticos adequados e da aprendizagem baseada em projetos para que o ensino seja significativo e conectado à realidade dos estudantes. A ausência desses materiais dificulta o trabalho docente e compromete a eficácia da proposta pedagógica, uma vez que os professores precisam desenvolver, por conta própria, estratégias para abordar temas complexos e sensíveis como o racismo e a discriminação.

A análise das respostas do professor 3 indica um nível significativo de conscientização sobre as leis que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O entrevistado reconhece que essas leis são “importantíssimas” para a formação da cidadania brasileira, ressaltando que elas integram a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, que, por muito tempo, foram marginalizados na história oficial. De acordo com Munanga (2005, p. 1), a implementação dessas leis é fundamental para “resgatar a memória histórica e promover o reconhecimento e valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas para a sociedade”.

O professor 3 relata que frequentemente trabalha com temas relacionados ao preconceito racial durante as aulas, muitas vezes provocados por episódios de racismo latente entre os estudantes. Ele destaca que abordar essas questões é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, evidenciando sua preocupação em tratar o racismo diretamente no ambiente escolar. Esse posicionamento encontra respaldo em Hooks (2021, p. 37), que argumenta que “a sala de aula pode e deve ser um espaço de luta contra as formas de opressão, incluindo o racismo”.

Além disso, o professor menciona que o período colonial e a independência do Haiti são momentos-chave nos quais ele utiliza a História como ferramenta para discutir o racismo e o preconceito. Esses temas oferecem uma oportunidade rica para desestruturar estereótipos e reeducar os alunos sobre a participação dos afrodescendentes na construção das sociedades americanas, reforçando a visão de que o ensino de história pode servir como uma plataforma para o combate às discriminações (Schmidt, 2020).

Embora o professor 3 reconheça a importância das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, ele também aponta limitações quanto ao material didático disponibilizado. Segundo ele, os materiais são insuficientes, o que o obriga a buscar por conta própria recursos complementares para efetivar o ensino sobre as relações

étnico-raciais.

Essa carência de recursos adequados é um ponto de crítica comum, conforme aponta Gomes (2012), que destaca a necessidade de um suporte pedagógico mais consistente para que os professores consigam articular plenamente as leis e o calendário afro-referenciado em suas práticas. A formação sobre racismo ambiental, citada pelo professor, foi uma experiência positiva e relevante, mas a insuficiência de materiais didáticos permanece um desafio para a plena realização das propostas educacionais no dia a dia escolar.

Embora o professor não tenha respondido à questão sobre as políticas de cotas raciais, suas respostas anteriores sugerem que ele enxerga a educação étnico-racial como uma ferramenta poderosa para corrigir as desigualdades históricas. Isso sugere que ele reconhece, mesmo que implicitamente, a importância das políticas afirmativas, que visam reparar o racismo estrutural e garantir oportunidades mais justas para as populações afro-brasileiras e indígenas.

O professor 3 demonstrou familiaridade com a proposta do Calendário Afro-referenciado da Secretaria de Educação do Estado e reconhece sua importância como ferramenta de construção de cidadania inclusiva. Ele cita o uso do calendário para trabalhar datas como o “Dia Internacional da Mulher Latino-Caribenha”, evidenciando o protagonismo de mulheres afro-brasileiras, alinhando-se às propostas do calendário. Entretanto, as limitações de materiais pedagógicos adequados, já mencionados, também impactam a utilização plena desta ferramenta, que poderia ter um papel ainda mais central na conscientização dos alunos.

A análise das respostas do professor 3, evidencia um comprometimento com a inserção de temáticas relacionadas ao preconceito e à discriminação racial nas aulas de História. No entanto, os desafios estruturais, como a insuficiência de materiais pedagógicos e a necessidade de maior apoio institucional, limitam a implementação plena das leis e do Calendário Afro Referenciado. A literatura reforça a importância de políticas educacionais que ofereçam suporte contínuo e adequado aos professores para que possam transformar o ambiente escolar em um espaço de combate efetivo ao racismo e de promoção da igualdade racial.

Dessa forma, a investigação revela que, apesar das dificuldades, os professores percebem a relevância de seu papel na construção de uma educação que promova a justiça social e o respeito às diferenças, utilizando o ensino de História como um espaço de resistência e transformação.

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO

4.1 FINALIDADES PEDAGÓGICAS DO PRODUTO DIDÁTICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o produto didático que integrará a dissertação: “A Relação entre o Ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Discussões a Partir da Instituição do Calendário Afro-Referenciado da Rede Estadual de Pernambuco em 2023”.

No processo de qualificação deste trabalho, havia ficado estabelecido que o produto didático seria composto por quatro temas propostos pelo referido calendário (2023), formando um recurso pedagógico constituído por sequências didáticas que possibilitassem aos professores integrarem às suas práticas de ensino os temas do campo de estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de contribuir para uma pedagogia antirracista.

No entanto, por questões de ordem pessoal, tornou-se necessária a mudança do meu local de residência e trabalho, o que impôs uma readequação da proposta inicial. A mudança mencionada tornou inviável a realização de pesquisas de campo, o que contribuiria, a meu ver, com a produção de um produto didático de qualidade.

As sequências didáticas mencionadas anteriormente abordarão temas da história e expressões culturais das cidades de Recife e Olinda. Entre esses temas, está a cultura hip-hop, com foco nas batalhas de rimas promovidas por jovens negros da periferia, organizadas pelo grupo “D’outro Jeito” durante o evento quinzenal chamado “Batalha da Escadaria”. Também havia sido selecionado como um dos objetos de aprendizagem “A Noite do Cabelo Pixaim”, evento que busca valorizar a identidade e os corpos negros, promovido anualmente pelo grupo Alafin Oyó, de Olinda.

Para que esse levantamento de dados empíricos fosse realizado, seria necessário o meu deslocamento esporádico de Triunfo, cidade na qual resido atualmente, até a cidade de Recife, localizada a cerca de 400 quilômetros de distância. Portanto, devido à impossibilidade de realizar esse trajeto regularmente, por conta da minha jornada de trabalho diária como professor na Rede Estadual de Pernambuco, tornou-se inviável a continuidade desta proposta inicial.

Buscando dar continuidade ao trabalho dissertativo, ao chegar para residir na cidade de Triunfo, em fevereiro de 2025, busquei identificar, por meio de conversas informais com colegas professores do meu novo local de trabalho, a existência de expressões históricas ou culturais afrocentradas na cidade. Durante algumas conversas com os colegas e com outros

moradores da cidade, foi mencionada a existência da “Comunidade Quilombola de Águas Claras”, considerada pela população em Triunfo, Pernambuco, como uma referência histórica de ancestralidade negra.

As pessoas enfatizaram em suas falas, além da luta e resistência quilombola, as expressões culturais e identitárias daquela comunidade. Localizada a cerca de onze quilômetros da sede do município. O Sítio de Águas Claras foi oficialmente reconhecido como território quilombola pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2008, por meio da Portaria nº 94/2008, conforme registrado no Processo FCP nº 01420.001742/2008-30 (BRASIL, 2008).

Durante uma visita à biblioteca municipal, realizei uma conversa informal com o bibliotecário, que se identificou como descendente dessa Comunidade Quilombola de Águas Claras. A partir desse diálogo, fui orientado a consultar um material audiovisual produzido pelo “Projeto Tankalé: Acervo Audiovisual Quilombola Pernambucano.” O referido projeto tem como objetivo registrar depoimentos de membros de lideranças quilombolas, incluindo uma entrevista concedida pelo Senhor Anísio Patrício. Essa produção contempla relatos de moradores das comunidades quilombola de Livramento, situada em Princesa Isabel, no estado da Paraíba, e da Comunidade Quilombola de Águas Claras, localizada em Triunfo, Pernambuco. O referido vídeo se encontra disponível para acesso a seguir:

Figura 2 – Entrevista com o Senhor Anísio Patrício, realizada pelo Projeto Tankalé



Fonte: Registro feito da capa no vídeo do Youtube.

Segundo Almeida (2023), as comunidades quilombolas brasileiras representam espaços de resistência histórica, organização social própria e preservação de práticas culturais ancestrais, desempenhando papel importante na valorização da identidade negra e na luta por direitos territoriais. Nesse contexto, as lideranças comunitárias desempenham papel fundamental para a manutenção das tradições e na afirmação dos direitos territoriais quilombolas. A referida comunidade enxerga a representatividade ancestral do Seu Anísio Patrício, enquanto mestre originário que contribuiu ao longo de sua vida para a preservação da história e memória daquela comunidade.

Outro aspecto importante que fundamentou a escolha do tema foi a possibilidade de desenvolver um trabalho de pesquisa de campo sobre a história da comunidade, priorizando a produção de um recurso didático que integrasse a perspectiva teórica de ensino da história local com a pesquisa científica.

Ademais, em meio a currículos escolares nos quais ainda prevalecem objetos de aprendizagem que priorizam a história europeia, pautados em concepções e conceitos epistêmicos colonizadores, observa-se o predomínio de uma racionalidade eurocêntrica que marginaliza saberes de matrizes africanas, indígenas e latino-americanas. Essa crítica é amplamente discutida por autores como Bittencourt (2011), ao abordar a hierarquização dos saberes no ensino de História, e por Quijano (2000), ao apresentar o conceito de “colonialidade do poder”, que denuncia a persistência de estruturas epistêmicas coloniais nos sistemas educacionais.

Portanto, a integração de temas que relacionassem o ensino de História às problematizações suscitadas pelo campo de estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais e às temáticas propostas pelo Calendário Afrorreferenciado (2003) constitui uma perspectiva de valorização de sujeitos históricos negros. Especialmente quilombolas, enquanto protagonistas de suas trajetórias.

A tabela a seguir apresenta temas sobre a História e a Cultura africana proposta pelo Calendário, que buscam valorizar a luta histórica e a resistência dos quilombos, além de enfatizar as lutas atuais pelo reconhecimento dos territórios quilombolas. As datas e eventos contemplados no calendário afro-referenciado são apresentados a seguir:

Figura 3 - Tabela de temas sobre história e pedagogia

Tabela 2 – Temas sobre História e Pedagogia Quilombola retirados do Calendário Afro-Referenciado da Rede Estadual de Pernambuco (2023)

Data	Evento
2 de maio	Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco
12 de maio	Fundação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
2 de julho	Primeiro Encontro de Comunidade de Quilombolas de Pernambuco
20 de novembro	Debates e reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Fonte: Adaptado do Calendário Afro-Referenciado da Rede Estadual de Pernambuco, 2023.

Após a seleção do tema, durante o processo de revisão bibliográfica, constatou-se a escassez de estudos relacionados especificamente à Comunidade Quilombola de Águas Claras, o que representou um desafio para essa produção. O primeiro trabalho consultado foi a tese de doutorado intitulada: “No Caminho de Águas Claras: Análise da Educação em uma Comunidade Quilombola do Sertão Pernambucano (2025)”, elaborada por Pedro Léo Alves Costa. A referida pesquisa tomou como tema, a educação quilombola ofertada pela escola existente naquela comunidade. Nesse trabalho de pesquisa, o autor apresenta relevantes informações sobre a origem histórica e ocupação do território de Águas Claras, além de apresentar algumas das expressões culturais existentes na comunidade.

Em seguida, foi realizado o estudo da dissertação de mestrado de Janine Primo Carvalho de Menezes, intitulada “Livramento: um quilombo desde o tempo de pa trás”, produzida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2010. Esse trabalho de pesquisa aborda de maneira abrangente a história da Comunidade Quilombola do Livramento, desenvolvendo uma pesquisa historiográfica sobre o uso da mão de obra escravizada na região do Pajeú, sertão de Pernambuco. O objetivo foi identificar, mediante pesquisa qualitativa, dados relativos ao número de pessoas escravizadas na localidade, além da formação histórica daquele quilombo.

Além disso, a pesquisa em questão também aborda a origem do Quilombo de Águas Claras e sua ocupação territorial, que teria ocorrido por volta de 1850. A autora também

realizou uma entrevista com o senhor Anísio Patrício, visando compreender sua relação com a Comunidade Quilombola do Livramento, localizada no estado da Paraíba, objeto principal de seu trabalho de pesquisa.

Quanto à ocupação inicial do sítio de Águas Claras, segundo Menezes (2010), relaciona esse processo à migração de famílias oriundas do Quilombo do Livramento. A autora ressalta que ambas as comunidades mantêm, até os dias atuais, fortes vínculos familiares e culturais.

No segundo capítulo do eBook proposto como produto didático, abordamos aspectos históricos da origem e da formação da Comunidade de Águas Claras. Segundo consta na “Ata de Fundação da Associação de Agricultores de Águas Claras (2008 *apud* Costa, 2024, p. 72):

Por volta de 1850 chegaram àquelas terras os primeiros moradores com o objetivo de se esconder dos brancos, já que se trata de uma região serrana e de difícil acesso. Dentre os moradores(as) mais antigos, destacam-se João Patrício, Maria Patrício, João Juca, Manoel Juca, Antônio Juca, Benedito Juca, Luiz Praciro, Zé Praeiro, Mané Praciro (professor), Zé Gago, Vicente. Claras”.

Outro aspecto observado sobre o início da ocupação do território de Águas Claras e os seus primeiros moradores, destaca que:

as moradias da época eram construídas em taipa e pedra pelos próprios artesãos do Quilombo do Livramento, cobertas por palha de coco e esteiras de banana. Os colchões consistiam em sacos preenchidos com palha de banana, e as louças eram de barro. A medicina tradicional baseava-se no uso de ervas, havendo parteiras como Maria Patrício, Joaquina e Dona França. Por muitos anos, os moradores mantiveram práticas culturais como a Dança Coco de Roda e o Reisado, que ainda resistem entre os habitantes, devotos de São José, celebrando também as novenas de São João e Santo Antônio. A relação comercial com Triunfo permanece, com a venda de ovos, galinhas e sabão de nogueira e pinha, além da prática de trocas alimentares. (Associação Quilombola de Águas Claras, 2008 *apud* Costa, 2024, p. 72),

A estrutura do e-book está dividida em duas partes. A primeira aborda aspectos geográficos e territoriais da comunidade, incluindo localização, vegetação, relevo, formas de ocupação da terra, economia tradicional e modos de subsistência. A segunda parte do e-book dá ênfase aos elementos históricos, culturais e simbólicos da comunidade, destacando a origem e ocupação do território, os vínculos com o Quilombo do Livramento (PB), as expressões culturais como o coco de roda, a Festa da Consciência Negra, o trabalho das Mestras Cozinheiras e a importância da atuação da Associação dos Agricultores de Águas Claras pelo reconhecimento da identidade quilombola daquela comunidade.

Nesse contexto, destaca-se o legado do Sr. Anísio Patrício, liderança comunitária que, por sua trajetória, é reconhecido como mestre griot. De acordo com Ferreira (2023), “os griots podem ser considerados guardiões e transmissores da memória coletiva, desempenhando um papel fundamental na preservação e disseminação das narrativas históricas e culturais de suas

comunidades”. Nesse contexto, a figura de Seu Anísio representa a ancestralidade afro-brasileira viva, atuando como importante transmissor oral da história da comunidade às novas gerações.

Acerca do produto didático em questão, serão apresentados conceitos fundamentais para o ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais, como memória histórica, oralidade e ancestralidade. Ao priorizar a escuta dos sujeitos da comunidade e reconhecer os saberes locais como formas legítimas de conhecimento, este material contribui para romper com os paradigmas eurocêntricos da historiografia tradicional, propondo uma abordagem crítica e antirracista.

A proposta também resgata a história da Associação dos Agricultores e Moradores de Águas Claras, fundada em 2003, cuja atuação foi determinante para o reconhecimento jurídico da comunidade como quilombola, formalizado no ano de 2008 pela Fundação Cultural Palmares. A associação tem desempenhado papel importante na defesa do território, na articulação de políticas públicas, na preservação das expressões culturais e na promoção de projetos educativos que visam fortalecer a identidade quilombola.

Complementando o e-book, o material conta com um guia didático. Este material complementar será composto por duas sequências didáticas, planejadas com o objetivo de auxiliar professores de História no planejamento de aulas que integrem o tema das lutas e resistências das comunidades quilombolas às suas práticas didáticas. A primeira sequência problematiza o conceito de quilombo em sua atualidade, a partir de autores como Clóvis Moura e Beatriz Nascimento. A segunda proposta será fundamentada na perspectiva do campo de estudos da História local, através da proposição didática de uma aula de campo à Comunidade Quilombola de Águas Claras.

A referida sequência didática terá como objetivo proporcionar aos estudantes uma experiência pedagógica por meio da qual poderão ter contato com a comunidade em questão. Assim será possível conhecer sua trajetória de luta, suas expressões culturais e os seus valores da ancestralidade negra. Durante a aula, será possível aos estudantes observarem representações imagéticas grafadas nas fachadas de algumas residências de Águas Claras. Essas imagens configuram-se enquanto afirmações identitárias e contribuem para a preservação da memória histórica daquele território quilombola.

Figura 4 – Representação de elementos híbridos da cultura negra como expressão de resistência no território quilombola de Águas Claras



Fonte: Costa (2024, p. 86).

Por último, consta nos planos de aulas da segunda parte deste e-book a apresentação cultural do Grupo de Roda de Coco Tradições Quilombolas. Após essa apresentação, os alunos participarão de uma roda de conversa com membros desse grupo. Essa parte da aula terá como objetivo promover uma reflexão entre os estudantes sobre a importância do referido grupo enquanto expressão cultural que busca preservar a história e celebrar as tradições culturais por meio da dança.

Este produto didático, portanto, não se propõe apenas como um recurso pedagógico para ser utilizado por professores de história. Ele busca também se constituir enquanto instrumento de valorização e reconhecimento histórico das comunidades negras do sertão pernambucano. Portanto, que possa contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à diversidade e comprometidos com o combate às diversas formas de racismo ou discriminação existentes no ambiente escolar.

Acerca dos depoimentos coletados por meio da realização de entrevistas, durante a pesquisa de campo realizada junto à comunidade de Águas Claras, ressalto a importância da escolha dessa metodologia. O contato com os moradores constituiu-se em uma forma de valorização de suas narrativas produzidas por meio da oralidade e também da valorização da memória coletiva. Conforme destaca Santilli (2000), o uso de fontes orais constitui ferramenta importante na pesquisa histórica, sobretudo em contextos de comunidades tradicionalmente marginalizadas, como os quilombolas. Assim, grande parte das informações historiográficas foi obtida mediante essas interações, contribuindo para uma compreensão ampla da trajetória histórica da Comunidade Quilombola de Águas Claras, Triunfo, Pernambuco.

A respeito da inserção nos currículos de objetos de aprendizagem da História local, Silva (2006) destaca que o seu ensino requer que a consideremos como um campo de conhecimento específico. Esse campo se define quando direcionamos nossa atenção para dimensões menores, mais próximas de nossa realidade, como o bairro, a cidade ou o estado. Além disso, inclui grupos sociais e da cultura material que não necessariamente se alinham com as delimitações geográficas e políticas dos locais.

Dito isto, outra maneira de abordar a história local é concebê-la enquanto possibilidade de valorização e produção de saberes históricos pelos próprios educadores e educandos. Conhecimentos contextualizados a partir das comunidades onde residem, de associações e organizações sociais, em diálogo com os conhecimentos acadêmicos e científicos. Dessa forma, uma primeira reflexão que essa perspectiva evoca é a “presença da história” em determinados espaços (considerando-a como objeto). Ou a partir de indivíduos que, no entendimento comum, não seriam normalmente considerados (Silva, 2006, p. 46-47), como protagonistas da produção ou interpretação crítica de suas próprias histórias.

Portanto, valorizar a produção de narrativas afrocentradas, tomando como referência a elaboração de um material didático que assume como objeto de aprendizagem os vários processos de resistência de uma comunidade quilombola, localizada no sertão pernambucano, torna-se um meio de valorizar a história e a cultura da população negra afrodiáspórica.

Acerca da fundamentação epistemológica que embasa a emergência de outros saberes e objetos de aprendizagem relacionados à cultura e história africana, Mignolo (2008) propõe a desconstrução do eurocentrismo como ruptura fundamental, com o objetivo de abrir espaço aos saberes locais que foram historicamente marginalizados. Tal processo requer não apenas a inclusão de vozes plurais, mas também cabe uma análise crítica das fontes e metodologias que fundamentam a elaboração das narrativas históricas tradicionais.

Partindo dessa reflexão, as epistemologias eurocêntricas estão sendo desconstruídas para que novas bases de conhecimentos possam ser efetivamente incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia crítica, inspirada por Paulo Freire (1996), tem um importante papel nesse processo. Freire propôs que a educação deveria ser um ato de libertação, a partir do qual os alunos, em vez de receptores passivos de conhecimento, fossem agentes ativos na construção do saber. Essa proposta freiriana se alinha à perspectiva decolonial fundamentada no diálogo, colaboração e reflexão crítica como elementos construtores de saberes emancipatórios.

Portanto, a produção deste produto didático terá como eixo norteador a promoção de reflexões sobre metodologias de ensino de História que busquem romper com as concepções

tradicional dos saberes cristalizados sobre o passado. Buscar-se-á, assim, promover, por meio dessa produção, a disponibilização de um recurso pedagógico aos docentes que contribua para a desconstrução de uma noção linear do tempo histórico, na qual apenas a perspectiva colonizadora de narrativas históricas é admitida, silenciando o passado e as vozes de outros povos e culturas.

Acerca da inclusão de temas afrocentrados na educação escolar, Gomes (2012) destaca que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve contribuir para uma compreensão crítica da sociedade, possibilitando aos alunos refletirem sobre a construção histórica do racismo e a luta das comunidades negras no Brasil. Assim, ao abordar as comunidades quilombolas, as duas sequências didáticas oferecerão aos estudantes a oportunidade de conhecer e valorizar a contribuição dessas comunidades para a formação do Brasil contemporâneo, conforme orientado pela Lei 10.639/2003.

Acerca da relevância do tema escolhido para a produção do produto didático, Moura (1981) reflete a respeito do conceito de quilombo. Ele pensa que essa forma coletiva de resistência à escravidão vai muito além da visão historiográfica tradicional, que os concebe como simples refúgios de escravos fugidos. Repensar os quilombos a partir das concepções de territorialidade os ressignifica enquanto espaços significativos de preservação de ancestralidade e saberes dessas comunidades. Moura (1981) descreve os quilombos como formas de organização social autônoma, que desafiaram o sistema escravista e se consolidaram como símbolos de luta e resistência à opressão colonial.

O referido autor, corroborando com Nascimento (2006), ressalta que os quilombos representam a resistência cultural negra e o esforço contínuo para preservar identidades e tradições africanas. Esses conceitos servirão como ponto de partida para a elaboração do produto didático em questão e buscarão produzir sequências pedagógicas que solicitem os estudantes a repensarem o conceito de quilombo como algo relacionado não somente às estratégias da população negra escravizada refugiada no de Palmares.

Buscar-se-á, para além da mencionada abordagem, refletir sobre as lutas por reconhecimento identitário e demarcação de terras pelas comunidades quilombolas atuais. Elas buscam, por meio de suas lutas e mobilizações, não só o reconhecimento dos seus territórios, mas a preservação de sua história, expressões culturais e saberes ancestrais.

A valorização dos saberes ancestrais, narrativas históricas e das expressões culturais produzidas pelas comunidades quilombolas, como a música, a dança e a culinária, é fundamental para a preservação da identidade afro-brasileira. Hall (2003) argumenta que a cultura é um campo de produção contínua de significados, sendo constantemente reinventada.

No contexto das comunidades quilombolas, essas práticas culturais são formas de resistência simbólica que garantem a transmissão de saberes ancestrais para as novas gerações.

A inserção do estudo das comunidades quilombolas, especialmente no contexto educacional, revela-se importante para a compreensão das dinâmicas sociais e raciais que permeiam o país desde o período colonial até os dias de hoje. O conceito de quilombo, abordado por Nascimento, não se limita a uma simples estrutura física, mas envolve um processo de resistência cultural e social da população negra. Nascimento (2006) os concebe enquanto espaços ressignificados de resistência negra. Para a autora, a existência dessas comunidades é símbolo de resistência e liberdade, representando a luta contra o sistema escravista e a perpetuação de uma cultura que se manteve viva, apesar das tentativas de apagamento histórico.

Esse conceito foi ampliado a partir da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos territoriais das comunidades quilombolas. Para Nascimento (2006), os quilombos não se restringem apenas a agrupamentos de escravos fugidos, mas também simbolizam a resistência cultural e a preservação da memória coletiva da população negra no Brasil.

Segundo Gomes (2015), as comunidades quilombolas são espaços de resistência que preservam a cultura, religiosidade e práticas sociais ancestrais, resistindo às opressões e buscando o reconhecimento de seus direitos. A luta pela demarcação e reconhecimento das terras quilombolas é uma questão central para a manutenção das tradições e da autonomia dessas comunidades. Moura (1981) destaca que os quilombos sempre foram espaços de resistência à escravidão e hoje representam a continuidade dessa luta pela sobrevivência cultural e territorial. O estudo dessas lutas no contexto escolar permite que os alunos compreendam a importância da justiça social e da igualdade de direitos.

A cultura quilombola é rica e diversa em elementos que incluem práticas espirituais, músicas, danças e culinária tradicional. Essas manifestações são formas de preservação da memória ancestral e da resistência frente às influências externas (Gomes, 2015). O ensino dessas práticas nas escolas contribui para a valorização da cultura afro-brasileira e para o respeito à diversidade cultural, conforme destaca a proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A inclusão de temáticas quilombolas no ambiente escolar é uma forma de trabalhar a educação para as relações étnico-raciais, promovendo o respeito e a valorização das identidades negras. De acordo com Silva (2018), a abordagem crítica sobre a história e a cultura das comunidades quilombolas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a diversidade cultural e sobre os desafios enfrentados por essas populações.

A Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Tal legislação é uma conquista das lutas sociais contra o racismo e discriminação no Brasil, sendo parte fundamental para assegurar o ensino sobre a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. A proposta de uma sequência didática sobre as comunidades quilombolas não apenas atende à legislação, mas também visa desconstruir estereótipos raciais e promover o reconhecimento da diversidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do resultado final deste trabalho de pesquisa foi realizado através de entrevistas aplicadas aos três professores de História da Escola Paulo Freire. Na etapa anterior, a coleta de dados foi conduzida por meio de questionários semiestruturados e produção de narrativas pelos docentes. Para a obtenção dos resultados parciais, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (1977).

O levantamento de dados obtidos na primeira etapa da pesquisa permitiu a construção e análise do perfil sociológico dos três docentes entrevistados. O objetivo foi compreender aspectos que sustentam suas práticas pedagógicas e suas concepções sobre a História enquanto campo de conhecimento e saber disciplinar. A partir da análise das respostas ao questionário semiestruturado, foi possível identificar suas visões sobre a proposta do Calendário Afro-referenciado e a ERER. Além disso, foram identificadas políticas afirmativas como a Lei de Cotas Raciais, bem como suas percepções sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que fundamentaram a criação do Calendário.

Após a categorização e análise dos dados obtidos pelos instrumentos de coleta mencionados, identificou-se a necessidade de continuar o levantamento de informações junto aos professores, com o objetivo de responder às questões ainda não respondidas na pesquisa. Os resultados parciais orientaram a continuidade das entrevistas complementares, buscando entender de forma mais específica como os sujeitos da pesquisa em questão articulam os conhecimentos disciplinares com as temáticas propostas pelo Calendário Afro-referenciado. Portanto, as entrevistas complementares terão como objetivo a construção dos resultados finais deste trabalho de pesquisa.

Em suma, buscou-se, assim, entender as concepções epistêmicas e os temas afro-referenciados selecionados pelos professores, além das estratégias e metodologias didáticas utilizadas no desenvolvimento das aulas com as temáticas propostas pelo calendário. O roteiro com as perguntas da entrevista que serão realizadas com os professores será apresentado nos anexos desse trabalho de pesquisa.

A partir das observações realizadas, ficou evidente que a implementação do Calendário Afro-referenciado se apresenta como uma oportunidade para os docentes reavaliarem suas abordagens e incorporarem saberes que ampliem as discussões sobre a identidade negra, cultura afro-brasileira e história da luta antirracista no Brasil. Os relatos dos professores de História mostram que, ao trabalharem com as datas propostas, eles têm buscado mobilizar conhecimentos que transcendem o simples relato histórico, promovendo reflexões sobre o racismo estrutural e suas implicações na sociedade contemporânea. Esta

mobilização de saberes dialoga com as ideias de Carvalho (2023), que enfatizam a importância da educação como política afirmativa no combate ao racismo.

As mudanças nas práticas didáticas, a partir da inserção de temas afrocentrados, têm proporcionado aos docentes a chance de desconstruir narrativas eurocêntricas predominantes no ensino de História. Isso se alinha à perspectiva de Gonçalves (2019), que defende que o ensino de História deve ser um espaço de contestação e reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, contribuindo assim para a formação de uma consciência histórica mais inclusiva e plural. O engajamento dos professores com os conteúdos do calendário permite uma reinterpretação da História que valoriza as contribuições das culturas afro-brasileiras, promovendo uma visão mais rica e complexa do passado.

Entretanto, os desafios enfrentados para a promoção de um ensino de História que contemple as conquistas do movimento negro organizado, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, ainda são significativos. Os professores relataram que, embora as diretrizes estejam estabelecidas, a prática educativa muitas vezes encontra obstáculos, como a falta de formação continuada e de materiais pedagógicos adequados. Essa constatação é corroborada por Gomes (2003), que argumenta que a formação de professores deve ser um processo contínuo, capaz de fornecer os conhecimentos necessários para que eles possam abordar questões étnico-raciais com segurança.

Em relação à construção de práticas didáticas inovadoras, o pensamento pós-colonial se revela fundamental. Ele possibilita uma crítica às narrativas hegemônicas e promove a valorização de saberes marginalizados. Descolonizar torna-se fundamental para a construção de um currículo que respeite e integre a diversidade cultural. No contexto da pesquisa, essa perspectiva é essencial para que os professores consigam elaborar atividades que não apenas cumpram a legislação, mas que também se conectem de maneira significativa com a vida dos alunos e suas identidades.

Além disso, é importante ressaltar as implicações práticas das atividades propostas no calendário. Elas não devem ser vistas apenas como uma adição ao currículo, mas como parte de um processo de transformação das relações de poder dentro da escola. A educação, conforme Freire (1996), deve promover a autonomia e criticidade, possibilitando que os alunos se tornem agentes de transformação em suas comunidades. Assim, a articulação entre o Calendário e o ensino de História se configura como um instrumento poderoso para a promoção de uma educação antirracista, que não apenas reconhece as injustiças do passado, mas busca ativamente a construção de um futuro mais igualitário.

Em suma, a análise dos dados coletados demonstra que o Calendário

Afro-referenciado tem o potencial de transformar a prática educativa dos professores de História na Rede Estadual de Pernambuco, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Contudo, para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é necessário que haja um comprometimento coletivo para superar os desafios ainda presentes, garantindo que as leis e diretrizes sejam não apenas letra morta, mas uma realidade vivida nas escolas. A educação histórica antirracista é, portanto, um caminho que requer não apenas a integração de novos saberes, mas também a construção de um espaço escolar verdadeiramente inclusivo, em que uma pluralidade de vozes possa ser ouvida e considerada.

A implementação da referida proposta educativa na Rede Estadual de Pernambuco surge como uma importante ferramenta para a promoção da educação étnico-racial e da construção de narrativas históricas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças étnicas e suas culturas. A partir da análise dos resultados obtidos, é possível perceber como essa prática pode contribuir significativamente para a formação de identidades culturais e históricas, favorecendo a construção de uma educação antirracista.

O conceito de identidade cultural, conforme discutido por Hall (1990), enfatiza a construção de identidades em um contexto de diáspora e interculturalidade. Essa perspectiva é fundamental para entender como as datas do calendário afro-referenciado não apenas trazem à tona a história de grupos marginalizados, mas também promovem um espaço de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira dentro do ambiente escolar. Assim, os professores de História da Escola Paulo Freire são desafiados a integrar esses novos saberes nas suas práticas pedagógicas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

No que diz respeito aos desafios enfrentados na promoção do ensino de História, é relevante considerar a crítica de Bittencourt (1997) sobre o saber histórico na sala de aula. A resistência a uma abordagem mais inclusiva, muitas vezes embasada em concepções de um ensino de História tradicional, é um dos principais obstáculos. No entanto, as legislações que apoiam a educação étnico-racial, como a Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, são fundamentais para a legitimação dessas práticas (Araújo; Santos Silva, 2022). Tais legislações representam não apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade para reconfigurar o currículo escolar e desconstruir narrativas históricas hegemônicas.

A discussão teórica sobre as implicações da pedagogia decolonial e das novas epistemologias apresentadas por Oliveira e Candaú (2010) evidencia a necessidade de descolonizar o saber no ambiente escolar. Os professores, ao trabalharem com o calendário afro-referenciado, são instigados a reavaliar suas práticas e conhecimentos, possibilitando a

construção de um currículo mais rico e diverso. O currículo, conforme argumenta Arroyo (2011), deve ser um território de disputa em que as vozes dos oprimidos são ouvidas e integradas.

A formação de professores, como abordada por Gomes (2003), deve ser pensada a partir dessa perspectiva de inclusão e reconhecimento. O movimento negro, ao reivindicar sua história e identidade, proporciona uma oportunidade para a reflexão sobre o papel do educador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os saberes que emergem das lutas por emancipação, discutidos por Gomes (2017), são fundamentais para a formação de uma consciência crítica e antirracista.

A articulação do Calendário Afro-referenciado com o ensino de História não apenas enriquece o conhecimento histórico dos alunos, mas também desafia os educadores a reverem suas práticas e a se engajarem em um processo de transformação social.

Ademais, as políticas públicas de educação étnico-racial, sustentadas por uma base teórica sólida e um compromisso com a inclusão, oferecem um caminho promissor para a construção de um ensino de História que reverberou nas relações sociais, promovendo um ambiente escolar representativo.

Os resultados da pesquisa destacam a relevância do Calendário Afro-referenciado como um instrumento essencial na promoção de uma educação inclusiva e antirracista nas escolas da Rede Estadual de Pernambuco. A adoção deste calendário não apenas enriquece o conteúdo histórico ensinado, mas também atua como um poderoso meio de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Isso se alinha com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo arcabouço legal que busca integrar a história e a cultura afro-brasileira e indígena ao currículo escolar, contribuindo para a formação de uma identidade plural entre os alunos.

Além disso, a experiência dos professores em integrar as datas do calendário em suas práticas pedagógicas revela um processo de construção coletiva de saberes, que fortalece a identidade étnico-racial dos alunos e promove um ambiente de aprendizagem mais significativo. A formação continuada e o desenvolvimento de metodologias inovadoras que incorporam a oralidade e cultura local são elementos fundamentais para que os educadores possam efetivamente responder aos desafios impostos pelas diretrizes e legislações vigentes. Esse engajamento é crucial para que os professores não apenas cumpram as exigências legais, mas também se tornem agentes de transformação social em suas comunidades.

O estudo evidencia a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas no ensino de História, destacando a importância da formação de professores

comprometidos com uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural. A construção de uma narrativa histórica que inclua diferentes vozes e experiências é um passo fundamental na luta contra o racismo estrutural e na promoção de uma sociedade mais justa. Portanto, a implementação do Calendário Afro-referenciado se mostra não apenas como uma exigência legal, mas como uma oportunidade de transformação e resistência, capaz de impactar positivamente as futuras gerações.

Identificou-se uma série de desafios para a efetivação das atividades propostas pelo calendário, como falta de capacitação adequada dos professores, escassez de material didático específico, entre outros obstáculos estruturais e institucionais. Estas questões foram problematizadas para compreender seu impacto potencial no desenvolvimento dessa iniciativa educacional em Pernambuco.

Ao refletir sobre a importância da relação entre o ensino de História e a educação para as interações étnico-raciais, destacamos a necessidade de superar esses desafios para promover um ensino mais inclusivo que valorize a diversidade cultural existente do Brasil. Acredita-se que, ao enfrentar esses obstáculos, pode-se fortalecer não apenas a formação acadêmica dos estudantes, mas também contribuir significativamente para a construção de uma escola que promova o respeito às diferentes culturas e promova uma educação antirracista.

As entrevistas realizadas com os professores indicaram uma crescente conscientização sobre a necessidade de incorporar temas diversificados e outras metodologias de ensino para além da exposição de conteúdos fundados na história europeia. Um dos entrevistados observou: "Os alunos precisam entender que a história não é só sobre reis europeus e suas conquistas; é também sobre resistência e luta dos povos colonizados" (Entrevistado 3, 2023, informação oral). Este ponto foi fortemente endossado por Mignolo (2018), que sugere que a inclusão das histórias locais pode transformar o currículo em um instrumento de empoderamento.

Os dados revelam que o ensino de História de viés eurocêntrico ainda é predominante na Escola Paulo Freire. Essa narrativa é pautada por uma abordagem linear e cronológica dos eventos históricos. Conforme um dos entrevistados destacou: "Ainda seguimos um currículo que prioriza a história europeia em detrimento das histórias locais e das narrativas afro-brasileiras e indígenas". Este depoimento reflete uma crítica à estrutura curricular vigente, apontando para uma prática pedagógica que pode estar contribuindo para a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica na educação histórica.

A fala do Professor 3 destaca a priorização da história europeia, sugerindo uma

possível negligência das histórias locais, afro-brasileiras e indígenas. Essa crítica é relevante, pois evidencia um descompasso entre o currículo adotado e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade histórica do Brasil. Ao sublinhar essa questão, o entrevistado chama a atenção para a importância de revisitar e reformular os conteúdos curriculares de modo a incorporar diferentes narrativas e perspectivas históricas.

Esse cenário pode resultar em um ensino de História que não atende plenamente à diversidade cultural e histórica dos alunos, contribuindo para a perpetuação de um ensino dessa disciplina que não valoriza adequadamente as contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas. Portanto, a fala do entrevistado sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre a estrutura curricular e a implementação de mudanças que promovam uma educação histórica mais equitativa e inclusiva.

A análise aponta, portanto, que a implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais, apesar de necessárias e urgentes, ainda enfrenta desafios estruturais que precisam ser superados. O reconhecimento de que o racismo estrutural está enraizado na sociedade, conforme mencionado pelos professores, demanda um esforço coletivo e sistemático para garantir que a educação antirracista seja efetiva e não apenas uma diretriz formal.

Munanga (1999) já alertava para a importância de se discutir as raízes históricas do racismo no Brasil e a necessidade de que o ensino de História inclua a luta contra a discriminação como parte de um processo mais amplo de construção de cidadania.

Portanto, os resultados desta pesquisa revelam que, embora os professores reconheçam a relevância das leis e do Calendário Afro-Referenciado para o combate ao racismo, há uma percepção de que o Estado ainda falha na execução prática dessas diretrizes. Para isso, as formações docentes precisam ser aprimoradas. Os materiais pedagógicos disponibilizados para o trabalho com temas da educação para relações étnico-raciais devem ser adequados às demandas escolares. Acima de tudo, faz-se necessário que o currículo seja capaz de abranger as experiências e histórias de uma multiplicidade de culturas e povos. Como defende Quijano (2005) em sua crítica ao eurocentrismo no saber escolar. Para que a educação realmente cumpra seu papel de transformação social, é preciso superar as barreiras institucionais e garantir que a temática das relações étnico-raciais seja tratada de forma integrada, contínua e crítica nas escolas.

Uma das problematizações da pesquisa se concentra em investigar como o Calendário Afro-referenciado pode dialogar com o ensino de História para promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais, especialmente na Rede Estadual de Pernambuco. A

questão central reside em entender de que forma essa articulação pode contribuir para a construção de uma educação histórica antirracista. Além disso, é importante explorar as repercussões pedagógicas que as atividades propostas nesse calendário têm no ambiente escolar, nas práticas didáticas dos professores da Escola Paulo Freire.

Portanto, a análise dos dados coletados a partir das entrevistas com os professores de História dessa escola forneceu uma visão sobre como o ensino tradicional dessa disciplina está sendo desafiado por novas abordagens. Inicialmente foi observado que um entre os três professores entrevistados, ainda utiliza uma abordagem eurocêntrica no ensino da História. Como apontado por Santos (2007, p. 1), “o currículo tradicional frequentemente marginaliza as histórias e perspectivas dos povos não europeus, perpetuando uma visão limitada e parcial do passado”. Esse padrão foi confirmado pelos dados das entrevistas, em que um dos docentes admitiu seguir um currículo prescritivo que muitas vezes marginaliza e desconsidera outras possibilidades de narrativas, além da eurocêntrica.

Contudo, também foram identificadas iniciativas promissoras que sinalizam uma ruptura com essas práticas tradicionais. Os outros dois docentes de História entrevistados relataram a incorporação de temas e metodologias que visam desconstruir o eurocentrismo ainda prevalecente nas narrativas historiográficas.

Eles afirmaram que o uso crescente da História Oral como ferramenta pedagógica e a abordagem de temas ligados ao cotidiano escolar, como o racismo e valorização da cultura negra, permitem que vozes marginalizadas sejam ouvidas diretamente através dos alunos. Como observa Ribeiro (2017, p. 1), “a História Oral empodera comunidades ao valorizar suas narrativas próprias, desafiando assim as hegemônias historiográficas estabelecidas”.

Esses resultados demonstram que ainda há muitos obstáculos para o desenvolvimento efetivo das atividades propostas no Calendário Afro Referenciado. Entre os desafios mencionados pelos professores, destacam-se as resistências internas na comunidade escolar, incluindo os próprios alunos. Além disso, há a insuficiência da qualidade e quantidade de formações continuadas, que poderiam servir como suporte para o planejamento de aulas e sequências didáticas de História. Isso possibilitaria a integração com a proposta do calendário. Outros obstáculos mencionados pelos professores foram a falta de material didático específico sobre as temáticas, que, segundo eles, não foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Outro aspecto mencionado pelos professores foi a sobrecarga e excesso de trabalhos burocráticos presentes na rotina escolar. Tais como o preenchimento de diário eletrônico, aplicações constantes de avaliações diagnósticas para a recomposição de aprendizagem pela

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a priorização pela escola de outros projetos advindos da referida Secretaria. Esses obstáculos têm dificultado o planejamento e o desenvolvimento de atividades previstas pelo calendário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41., p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>. Acesso em: 29 set. 2025.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019, p. 15.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Pedagogia, Tecnologia e Conhecimento**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- ANDRADE, Elaine. **Juventude e Hip Hop**: a educação possível. São Paulo: Annablume, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. **Saberes**, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [2004]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 20 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1831258#:~:text=L%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%202020%20DE%20JULHO%20DE%20202010&text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20institui%20o,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A1ncia

2ncia%20%C3%A9tnica . Acesso em: 25 jun. 2024.

BUTLER, Kim D.; DOMINGUES, Petrônio. **Diásporas imaginadas: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras**. Tradução: Mariângela de Mattos Nogueira. Editora Perspectiva: São Paulo, 2020.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista brasileira de educação**, [S.l.], n. 21, p. 61-74, dez. 2002.

CARNEIRO, Roberto. A educação intercultural. **Povos e Culturas**, [S.l.], n. 13, p. 129-188, 2009.

CAU, Patrícia Flávia dos Santos. **Entre contos e cantos: a construção da memória coletiva das práticas culturais em Regência Augusta**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestre em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Matheus, 2017. Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/server/api/core/bitstreams/fe52d40b-3a79-41cf-ba33-7d5e35513c8e/content> . Acesso em: 10 dez. 2024.

CARVALHO, Joana. **O racismo estrutural e a educação como política pública afirmativa: Leis 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012 e o PL 34.22/2021**. Washington Ubiratan Pinheiro: Rio de Janeiro, 2023.

CEREZER, Osvaldo M.; GUIMARÃES, Selva. Ensino de história e (in)justiça: ações de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e ações correlatas. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 24, n. 2, p. 226-256, jan./jun. 2016.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 5-20, fev. 2006.

ELÍBIO JÚNIOR, A. M.; LIMA, M. C.; ALMEIDA, C. S. D. M. de. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 13, p. 61-79, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v7i13.303> . Acesso em: 19 out. 2024.

ESCOLA PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**. Recife: Escola Paulo Freire, 2018.

ESTADO DO PERNAMBUCO. **Portaria SEE nº 5745 de 14 de dezembro de 2023**. Institui o Calendário Letivo Afrorreferenciado, para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em

alusão à Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido; MOREIRA, Liége Torresan. Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, [S.l.], ano 7, n. 30, maio, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnicos-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – Edição comemorativa dos 50 anos. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

FREITAS NETO, José Alves de. **História e Didática: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 68.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais**. São Paulo: Autêntica, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais**. São Paulo: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Enseñar a transgredir**: la educación como práctica de la libertad. Madrid:

Capitán Swing Libros, 2021.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Diversidade Cultural e Educação: Encontros e Desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Susana Moreira de. O espaço social da voz: preconceito e literatura. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (Orgs.). **Pelas margens**: representação na narrativa brasileira contemporânea. Vinhedo: Editora Horizonte, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; MEDEIROS, João Bosco. **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2023. p. 136-137.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, C.B.; SEMPRINI, A. **Manual de História Oral**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Decoloniality and phenomenology: the geopolitics of knowing and epistemic/ontological colonial differences. **The Journal of Speculative Philosophy**, v. 32, n. 3, p. 360-387, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Educação e diversidade cultural**: diálogos com Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre Saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abril, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRrYK6hw3wK/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: Resistência ao Escravismo. São Paulo: Editora Ática, 1981.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Cultura, currículo e saberes africanos**: novos trabalhos em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978. P. 56.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Sociologia da educação.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

COSTA, A. B. **Tecnologias Digitais na Educação Antirracista:** Inovações Pedagógicas. Brasília: Editora UnB, 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: ANPUH, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileira e indígenas.** Rio de Janeiro:Pallas, 2013.

PEREIRA, Kleyton Ricardo Wanderley. Exílio, memória e identidade crioula em 15 dias de regresso. **Revista Milba**, v. 1, n. 1, out. 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado de Pernambuco: Recife, PE, p. 3, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=10998>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. **Projeto de Lei nº 17.101, de 2017.** Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=D3289D7CE747DCC6032581BD0063527D> . Acesso em: 1 dez. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 16.241, de 2017.** Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2017. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=D3289D7CE747DCC6032581BD0063527D> . Acesso em: 1 dez. 2024

PERNAMBUCO. **Portaria SEE-PE (Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco) nº 5745, de 14 dezembro de 2023.** Institui o Calendário Letivo Afrorreferenciado, para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em alusão à Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) proclamada pela Organização das Nações

Unidas – ONU. Diário Oficial do Estado de Pernambuco: Recife, PE, ano 100, n. 233, 15 dez. 2023. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/portaria-see-n-5745-972413111>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - PEE. **Lei Estadual nº 15.533, de 23 de junho de 2015.** Recife: SEDUC-PE, 2015c.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília: MEC, 2001c.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RECIFE. **Lei Ordinária nº 19.062, de 2023.** Declara Patrimônio Cultural Imaterial do Recife a Batalha da Escadaria. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2023/1907/19062/lei-ordinaria-n-1906-2-2023-declara-patrimonio-cultural-imaterial-do-recife-a-batalha-da-escadaria> . Acesso em: 02 dez. 2024.

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

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação:** a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. A Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na rede de ensino: um estudo sobre a implementação da Lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer:** debate entre o público e o privado, v. 6, n. 17, p. 199-219, 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Andréia Teixeira dos; LUCINI, Marizete. Decolonialidade, ensino de história e educação das relações étnico-raciais. **Revista Interdisciplinar**, V. 7 N. 2 Ano 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologia do Sul.** 2. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2018.

SAVIANI, Dermerval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis: História & Cultura**, v. 19, n. 38, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Fernando de Souza e. A regionalização do Hip Hop no Brasil sob a ótica da geografia cultural. **Revista de Geografia**, v. 27, n. 3, p. 1-12, 2010.

SILVA JÚNIOR, W. R. C.; OLIVEIRA NETO, P. E. M. S. Educação antirracista: desafios contemporâneos na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 1, 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, p.46, 2006

SOUZA, Anderson Xavier de. **O plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2024.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNESCO. **Roda de Capoeira, Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/152296-roda-de-capoeira-patrim%C3%B4nio-cultural-imaterial-da-humanidade-unesco> . Acesso em: 2 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento Geral do ProfHistória**. Disponível em: https://www.historia.ufrj.br/images/documentos/ProfHistoria_Regimento_Geral_out2021.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

APÊNDICE A - PRODUTO DIDÁTICO CONTENDO O E-BOOK: “HISTÓRIA,
RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE”



HARLISSON DE CARVALHO BEZERRA

ÁGUAS CLARAS HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE

Produto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco da dissertação “A relação entre ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais: discussões a partir da instituição do calendário afro referenciado para a rede estadual de Pernambuco em 2024”, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. André Mendes Salles

Recife
2025

© Harlisson de Carvalho Bezerra - 2025

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida ou transmitida em nenhuma forma e por nenhum meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem a permissão expressa do autor. Material didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

PESQUISA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Harlisson de Carvalho Bezerra

ORIENTAÇÃO - SUPERVISÃO

André Mendes Salles

DIAGRAMAÇÃO

Nubia Rafaela Andrade da Paz Barbosa da Silva

NORMALIZAÇÃO

Ida Conceição Andrade de Melo

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Acácia Maria Coutinho de Paula

BANCA DE AVALIAÇÃO CIENTÍFICA

André Mendes Salles

Lidia Rafaela Nascimento dos Santos

Luiz Gustavo Mendel Souza

Rosely Tavares de Souza

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Bezerra, Harlisson de Carvalho.
 B495a Águas Claras: história, resistência e ancestralidade / Harlisson de Carvalho Bezerra; supervisão de André Mendes Salles. – Recife, UFPE, 2025.
 58 f.: il. ; color.
 ISBN 978-65-01-72340-2
 Material didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2025.
 1. Comunidades quilombolas – Pernambuco. 2. Cultura afro-brasileira – História.
 3. Educação étnico-racial – Material didático. I. Salles, André Mendes. II. Título.

CDU 39(81)-055.2

**Ficha elaborada pela bibliotecária documentalista Joyce Dayse de Oliveira Santos
 (CRB-5/SE-002005)**



APRESENTAÇÃO

Este e-book, intitulado *Água Claras: história, resistência e ancestralidade*, constitui-se como produto educacional vinculado à dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sua elaboração dialoga diretamente com as diretrizes do Calendário Afro-referenciado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e com os princípios da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Pernambuco, 2003).

Destinado a professores e estudantes do Ensino Médio, este material tem como objetivo contribuir para o ensino da história a partir de uma perspectiva afrocentrada e decolonial, valorizando as experiências, os saberes e as formas de resistência produzidas pelas comunidades quilombolas. Para isso, propõe-se como um recurso pedagógico que alia pesquisa científica, escuta sensível e produção didática.

A construção deste e-book fundamentou-se em uma metodologia que articula revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Foram consultadas duas produções acadêmicas fundamentais — uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado — e realizadas duas visitas técnicas à Comunidade Quilombola de Águas Claras, situada no município de Triunfo, no Sertão do Pajeú. Durante o trabalho de campo, foram efetuados registros fotográficos e audiovisuais, além de entrevistas com seis moradores da comunidade, incluindo lideranças da Associação de Agricultores, integrantes do Grupo de Roda de Coco Tradições Quilombolas, educadores locais, mestras da culinária tradicional e Dona Anísia, filha primogênita do Sr. Anísio Patrício — falecido em dezembro de 2024 —, reconhecido como mestre griot e guardião da memória da comunidade.

A estrutura do e-book está dividida em duas partes complementares. A primeira aborda os aspectos geográficos e territoriais da comunidade, incluindo localização, vegetação, relevo, formas de ocupação da terra, economia tradicional e modos de subsistência. Já a segunda parte concentra-se nos elementos históricos, culturais e simbólicos da comunidade, com destaque para a origem e ocupação do território, os vínculos com o Quilombo do Livramento (PB), as expressões culturais como





o coco de roda, a Festa da Consciência Negra, o trabalho das mestras cozinheiras, as danças dos caretas, e a atuação da associação de moradores.

Nesse contexto, destaca-se o legado do Sr. Anísio Patrício, liderança comunitária que, por sua trajetória, é reconhecido como mestre griot. Conforme ensina Sodré (2005), o griot é “a encarnação da memória comunitária, um agente do saber ancestral que articula a fala sagrada à vida cotidiana”. Seu Anísio representava a voz viva da ancestralidade afro-brasileira, sendo um dos principais transmissores orais da história da comunidade às novas gerações.

Além disso, o e-book discute conceitos fundamentais para o ensino de história, como memória histórica, oralidade e ancestralidade. Ao priorizar a escuta dos sujeitos da história e reconhecer os saberes locais como formas legítimas de conhecimento, este material contribui para romper com os paradigmas eurocêntricos da historiografia tradicional, propondo uma abordagem crítica e antirracista.

A proposta também resgata a história da Associação dos Agricultores e Moradores de Águas Claras, fundada em 2003, cuja atuação foi determinante para o reconhecimento jurídico da comunidade como quilombola, formalizado em 2008 pela Fundação Cultural Palmares. A associação tem desempenhado papel essencial na defesa do território, na articulação de políticas públicas e na valorização das práticas culturais e da educação quilombola.

Complementando o e-book, o material conta com um **Guia Didático**, composto por duas sequências de aulas planejadas para subsidiar professores do Ensino Médio na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a promoção de uma educação das relações étnico-raciais. A primeira sequência compreende aulas introdutórias sobre o conceito de quilombo, memória e resistência, e a segunda propõe uma aula de campo à Comunidade Quilombola de Águas Claras, seguida da sistematização dos aprendizados pelos estudantes por meio de uma exposição fotográfica.

Este material, portanto, não se propõe apenas como um suporte didático, mas como um instrumento de valorização e reconhecimento das comunidades negras rurais. Que ele possa contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à diversidade e comprometidos com a justiça social. Que seja, ao mesmo tempo, um registro da memória coletiva, uma ferramenta de ensino e uma homenagem à resistência quilombola que continua a ecoar no sertão pernambucano.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - Localização Geográfica e Características do Território de Águas Claras	07
CAPÍTULO 2 - Origem Histórica de Águas Claras e Vinculação com o Quilombo do Livramento	08
CAPÍTULO 3 - Expressões Culturais da Comunidade	10
A festa da consciência negra na comunidade quilombola de Águas Claras	10
Águas Claras: Festa da Consciência Negra	10
Legado Vivo: A Consciência Negra Pulsando em Águas Claras	11
A Profundidade Cultural da Festa da Consciência Negra	11
As Mestras Cozinheiras	12
O Angu como Símbolo de Resistência e Identidade Cultural na Comunidade de Águas Claras	13
A associação de agricultores e o processo de organização coletiva	15
CAPÍTULO 4 - Expressões Culturais e Ancestralidade	16
CAPÍTULO 5 - O coco em triunfo: Memória, Tradição e Resistência Cultural	18
CAPÍTULO 6 - Contribuição do Anízio para a memória e a cultura da comunidade Quilombola de Águas Claras	20
Seu Anízio como Mestre Griô e Guardião da Memória	21
Legado de Seu Anízio para a organização comunitária	21
A contribuição de Seu Anízio para a Memória e a Cultura da comunidade Quilombola de Águas Claras	22
Considerações Finais	23
GUIA DIDÁTICO AFRO REFERENCIADO	25
Introdução ao Guia	26
Guia Prático	28
Apresentação do tema da aula	28
Habilidades e Competências da BNCC	29
Etapa 1: Motivação Prévia	30
Palmares Nunca Acabarão	31
Palmares Sucumbiu ao ataque colonizador e, assim, teve fim resistência e organização coletiva da população negra?	32
Diálogos Docentes	33
Ressignificando o conceito de Quilombo	34

RECURSOS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO LEGADO	
Sobre a Autora	35
Vamos aprofundar a discussão?	36
Aulas 03 e 04: "Compreendendo as comunidades quilombolas em seu contexto atual	38
Sugestão para o professor	39
Desenvolvimento da Aula	40
Sugestão Metodológica	40
Textos de apoio para análise em grupo	41
Etapa 3: Socialização das leituras após o estudo dos textos	42
Considerações Finais	42
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	43
Comunidades Quilombolas no Brasil - Resistência e Ancestralidade	44
Questões para Debate	44
Estudando a história Local	46
Metodologia	46
ETAPA 2: REALIZAÇÃO DE AULA DE CAMPO	50
REFERÊNCIAS	52

CAPÍTULO 01

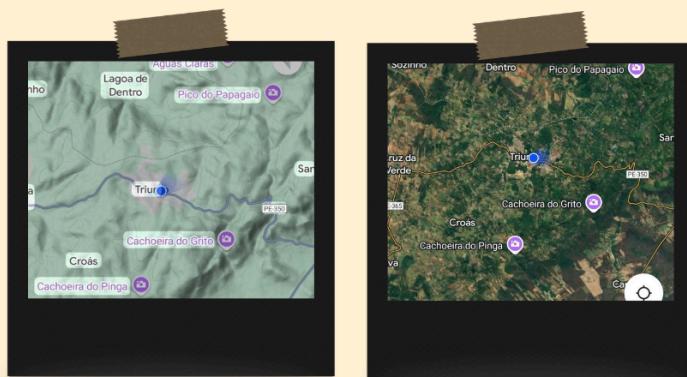
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E CARACTERÍSTICAS DO TERRITÓRIO DE ÁGUAS CLARAS

A Comunidade Quilombola de Águas Claras está situada na zona rural do município de Triunfo, no interior do Estado de Pernambuco, inserida na microrregião do Sertão do Pajeú. O território apresenta características típicas do semiárido brasileiro, como vegetação predominante de caatinga, alternância entre períodos de estiagem e chuvas esparsas, além de solos adaptados à agricultura de subsistência. Essa configuração ambiental influencia diretamente o modo de vida da comunidade, que desenvolve práticas agrícolas voltadas para o autoconsumo e mantém uma relação estreita com o território.

Localizada a cerca de 11 quilômetros do centro urbano de Triunfo, a comunidade faz divisa com o Estado da Paraíba e está próxima ao Pico do Papagaio, um dos pontos mais altos de Pernambuco, com aproximadamente 1.200 metros de altitude. Essa proximidade com formações geográficas íngremes contribui para o isolamento relativo da comunidade, dificultando o acesso e a circulação de pessoas e bens.

O acesso ao Sítio Águas Claras é realizado por estradas de terra batida, estreitas, sem pavimentação e com pouca sinalização. Essas condições tornam o trajeto especialmente desafiador durante o período chuvoso, quando o solo se torna escorregadio e propenso a erosões.

Os moradores cultivam alimentos como feijão, milho, café, banana, hortaliças e frutas, utilizando técnicas tradicionais que respeitam os ciclos naturais da terra. A relação com o território é descrita como um elemento central da identidade quilombola, sendo a terra não apenas um meio de sobrevivência, mas também um espaço de memória, ancestralidade e resistência. O cultivo e o cuidado com o solo refletem os saberes transmitidos entre gerações e reforçam o vínculo coletivo com o espaço vivido.



CAPÍTULO 02

ORIGEM HISTÓRICA DE ÁGUAS CLARAS E VINCULAÇÃO COM O QUILOMBO DO LIVRAMENTO

Em um documento disponibilizado pela Associação Quilombola de Águas Claras (2008?, n.p.), há o seguinte relato sobre o surgimento do Sítio Águas Claras e seus primeiros moradores:

Por volta de 1850 chegaram a Águas Claras os primeiros moradores com o objetivo de se esconder dos brancos, já que se trata de uma região serrana e de difícil acesso. Dentre os moradores(as) mais antigos, destacam-se João Patrício, Maria Patrício, João Juca, Manoel Juca, Antônio Juca, Benedito Juca, Luiz Praeiro, Zé Praeiro, Mané Praeiro (professor), Zé Gago, Vicente Gomes, Petunila, Basíliana, Maria Onça e Constância. Fazendo divisa com o Estado da Paraíba, é uma comunidade isolada, cercada por serras e próxima do ponto mais alto de Pernambuco, o Pico do Papagaio, com aproximadamente 1.200 metros de altitude. Vindos do Quilombo do Livramento em busca de novas terras para morar e produzir, assim, aos poucos, foi se formando uma nova comunidade.

Ainda é descrito como se davam as primeiras manifestações culturais e modos de vida da comunidade:

Suas moradias eram feitas de taipas e pedras pelos próprios artesãos do Quilombo do Livramento, cobertas com palha de coco e esteiras de banana. Os colchões eram sacos cheios com palha de banana. As louças eram de barro. A medicina era à base de ervas, e havia parteiras na comunidade, como podemos citar Maria Patrício, Joaquina e Dona França. Por muito tempo, esses negros mantiveram as práticas e seus costumes tradicionais como a dança coco de roda e o reisado, que ainda hoje sobrevive entre os moradores, que têm como padroeiro São José, celebrando também as novenas de São João e Santo Antônio. A relação se dava, e ainda continua, com Triunfo, onde normalmente se comercializavam ovos, galinhas e sabão feitos de nogueira e pinha. Também era forte a prática da troca de alimentos entre os moradores. (Associação Quilombola de Águas Claras, 2008?, n.p.).

9

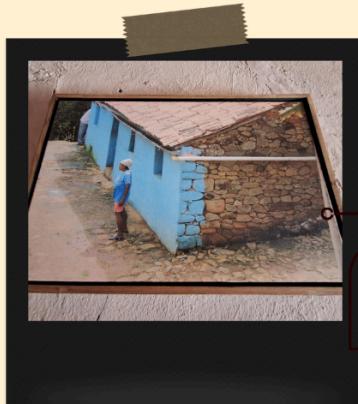


FIGURA 1 – ANTIGAS CASAS DO SÍTIO ÁGUAS CLARAS, CONSTRÚDAS COM PEDRAS LOCAIS DISPONÍVEIS. FOTOGRAFIA CEDIDA PELA ASSOCIAÇÃO DOS AGRICULTORES DE ÁGUAS CLARAS, TRIUNFO – PE.

Além disso, o documento explica o motivo do nome “Águas Claras”:

A comunidade apresenta este nome devido à grande quantidade de águas doces e cristalinas que ali se encontram. Os negros desta comunidade, sem terra própria para produzir, organizavam-se em batalha e trabalhavam em lavouras dos senhores, donos de terras vizinhas. E durante muitos anos, sofreram preconceito, pois não lhes era permitido participar de festas ou quaisquer outros eventos em comunidades vizinhas. Suas funções eram apenas servir ao trabalho. As únicas festas que os negros participavam eram no Quilombo do Livramento, onde aconteciam grandes sambas e rodas de coco. O mesmo também ocorria na comunidade de Águas Claras. (Associação Quilombola de Águas Claras, 2008?, n.p.).



FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA OCUPAÇÃO TERRITORIAL E CULTURAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ÁGUAS CLARAS E SUAS ORIGENS NO QUILOMBO DO LIVRAMENTO.

Fonte: Associação Quilombola de Águas Claras (2008?).

CAPÍTULO 03

EXPRESSÕES CULTURAIS DA COMUNIDADE

A FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ÁGUAS CLARAS – TRIUNFO, PE: CELEBRAÇÃO DE IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE

A Festa da Consciência Negra, realizada anualmente na Comunidade Quilombola de Águas Claras, localizada na zona rural do município de Triunfo, no sertão de Pernambuco, representa uma das expressões mais significativas da resistência cultural, da valorização da identidade negra e da força da ancestralidade na região. O evento, que geralmente ocorre no mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra (20/11), é promovido pela própria comunidade em articulação com sua associação de moradores, grupos culturais e apoiadores locais.



ÁGUAS CLARAS: FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

A Comunidade Quilombola de Águas Claras, localizada em Triunfo, Pernambuco, celebra anualmente a Festa da Consciência Negra. Este evento é uma importante manifestação cultural e um ato de resistência, que visa preservar e valorizar a herança cultural afro-brasileira e a história do quilombo na região. A Festa da Consciência Negra acontece no "Terreiro da Cultura", residência de Seu Anízio Patrício, um mestre da comunidade.

Este evento reúne moradores e visitantes para celebrar a cultura africana, a herança negra e a luta contra o racismo. Durante a festa, são realizadas apresentações de coco de roda, maculelê e carimbó. São servidas gratuitamente ao público pratos típicos da culinária regional, como:

- **Angu:** preparado com farinha de milho, simples e saboroso.
- **Munguzá salgado:** versão regional do prato feito com milho e carnes.
- **Feijoada:** prato afro-brasileiro clássico, servido em grandes panelas.
- **Arroz Vermelho:** prato bastante apreciado na região do Pageú e cidades vizinhas.



FIGURA 1 – FACHADA DO TERREIRO DA CULTURA, RESIDÊNCIA DE SEU ANÍZIO PATRÍCIO, ÁGUAS CLARAS – TRIUNFO/PE.

LEGADO VIVO: A CONSCIÊNCIA NEGRA PULSANDO EM ÁGUAS CLARAS

A valorização da cultura afro-brasileira é uma temática central na luta pela igualdade racial e pelo reconhecimento das tradições de comunidades remanescentes de quilombos.

Em Triunfo, município do sertão pernambucano, a Comunidade Quilombola de Águas Claras realiza anualmente a Festa da Consciência Negra, evento que visa fortalecer a memória e a identidade dos povos afrodescendentes, além de promover ações culturais, educativas e políticas voltadas para o combate ao racismo estrutural. Realizada tradicionalmente no mês de novembro, em referência ao Dia Nacional da Consciência Negra (20/11), a festa teve início em 2009, ano em que a comunidade foi oficialmente reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares. Desde então, o evento tornou-se um marco regional da resistência cultural e da preservação da ancestralidade africana.

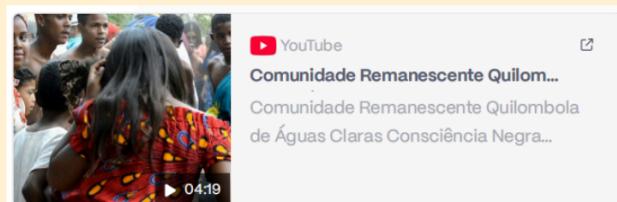


Figura 2 – Vídeo da celebração da Festa da Consciência Negra pela Comunidade Remanescente Quilombola de Águas Claras, em Triunfo-PE. O vídeo registra manifestações culturais, tradicionais e expressões de valorização da identidade negra.

A PROFUNDIDADE CULTURAL DA FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

A festa é marcada por uma programação cultural que envolve não apenas membros da própria comunidade quilombola residente em Águas Claras, mas também pessoas que residem em Triunfo e em cidades vizinhas. A celebração é marcada por uma intensa programação cultural que envolve apresentações de danças tradicionais, como a roda de coco, maculelê, bacamarteiros, as tradicionais "Troças Caretas" de Triunfo, entre outros grupos.

A celebração que acontece há nove anos em Triunfo já se tornou uma tradição. O intuito é incentivar a comunidade a não deixar que as suas raízes, costumes e tradições sejam esquecidos. Assim, no dia da comemoração, haverá nas apresentações culturais principalmente o coco de roda, carimbó e outros ritmos que trazem a dança de raiz do quilombo. Serão servidas as comidas típicas da região como angu, munguzá e feijoada. Além do resgate da cultura local, outro objetivo é envolver crianças, adolescentes e jovens para que eles saibam a importância da preservação da nossa tradição e cultura. (Prefeitura de Triunfo, 2022, n.p.).

Essa expressão cultural, portanto, constitui-se como um espaço-tempo de aquilombamento, de reafirmação da identidade negra e de fortalecimento da comunidade frente aos desafios históricos. Ela promove uma pedagogia da memória e da resistência, ensinando às novas gerações que celebrar a negritude é também afirmar o direito de existir e de ser reconhecido em sua plenitude.



BACAMARTEIROS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ÁGUAS CLARAS REALIZAM PERFORMANCE TRADICIONAL COM TRAJES TÍPICOS E ARMAS CENÓGRAFICAS DURANTE A CELEBRAÇÃO ANUAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA. O EVENTO EXALTA AS RAÍZES SERTANEJAS E AFRO-BRASILEIRAS DA REGIÃO.

FIGURA 3 – APRESENTAÇÃO DE BACAMARTEIROS NA FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, TRIUNFO-PE

AS MESTRAS COZINHEIRAS

As Mestras Cozinheiras da Comunidade Quilombola de Águas Claras, em Triunfo-PE, são verdadeiras guardiãs da memória alimentar e da cultura ancestral afro-brasileira. Elas desempenham um papel central na organização da Festa da Consciência Negra, sendo responsáveis pela organização da festa e pela preparação dos alimentos servidos aos participantes. Elas carregam em suas práticas culinárias um conjunto de saberes transmitidos de geração em geração. Seus modos de preparo, ingredientes e rituais em torno da comida não são apenas técnicas gastronômicas, mas formas de preservar a história oral, a identidade e a ancestralidade no território quilombola.

Na Comunidade Quilombola de Águas Claras, a realização da Festa da Consciência Negra revela a força da organização coletiva e da ancestralidade feminina, expressa de maneira especial através do trabalho das mestras cozinheiras.

Essas mulheres desempenham um papel central tanto na preservação dos saberes tradicionais da culinária quilombola quanto na dinâmica comunitária que antecede e sustenta a festividade. Mais do que preparar alimentos, elas conduzem mutirões colaborativos que reforçam laços de solidariedade e pertencimento, produzindo pratos típicos como feijão verde com charque, galinha de capoeira, arroz, pirão, bolo de milho e cuscuz, que são distribuídos gratuitamente à coletividade. A atuação dessas mestras, segundo Costa (2024), representa uma forma de resistência e afirmação cultural, transformando a cozinha comunitária em um espaço simbólico de luta, memória e continuidade das práticas afrodescendentes no território quilombola.



O ANGU COMO SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE CULTURAL NA COMUNIDADE DE ÁGUAS CLARAS

A culinária tradicional de uma comunidade é mais do que uma expressão de sabores: ela carrega memórias, histórias e formas de resistência. Na comunidade de Águas Claras, localizada no interior de Pernambuco, o prato conhecido como angu ocupa um lugar central na cultura alimentar local. Especialmente durante a festa da Consciência Negra, o angu é celebrado não apenas como alimento, mas como símbolo da trajetória histórica da população que ali vive.

Segundo uma integrante do grupo das mestras cozinheiras da comunidade, identificada como entrevistada nº 1, o angu é o prato que mais se destaca durante a festa da Consciência Negra. Ela afirma: “O angu hoje na festa é feito com galinha, e é bem requisitado pelos convidados” (Entrevistada 1, 2025, informação oral).

A presença da galinha no preparo atual do angu representa uma evolução na alimentação da comunidade, que no passado enfrentou severas dificuldades de subsistência.

A entrevistada relembra que, em tempos anteriores, o angu era consumido sem galinha, pois esta era de difícil obtenção. Ela relata: “Das pessoas que viviam no sítio de Águas Claras, em um tempo em que era bastante difícil, havia muita fome” (Entrevistada 1, 2025, informação oral). Nessa época, a alimentação da população dependia quase exclusivamente do que era cultivado na roça, como milho e feijão. O angu, feito a partir do milho, tornou-se a principal base alimentar da comunidade.

Ainda segundo a entrevistada, “hoje, o angu com galinha é bastante apreciado na festa, mas, durante muito tempo, o angu era servido sem a galinha, sendo a principal base alimentar devido às dificuldades de subsistência da comunidade de Águas Claras” (Entrevistada 1, 2025, informação oral). Essa fala evidencia como o prato não apenas representa uma tradição culinária, mas também reflete as condições de vida enfrentadas pela população local, marcada por escassez e necessidade de adaptação.

Durante os eventos comunitários, como a festa da Consciência Negra, outros pratos típicos também são servidos, como xerém, galinha caipira e carne guisada. No entanto, o angu com galinha se destaca por sua carga simbólica e afetiva, sendo valorizado como expressão da memória coletiva e da superação das dificuldades históricas.

O angu, especialmente em sua versão atual com galinha, representa muito mais do que um prato típico na comunidade de Águas Claras. Ele é um símbolo da resistência, da adaptação e da identidade cultural de um povo que enfrentou a fome e a escassez com criatividade e união. A valorização desse prato nas celebrações comunitárias reforça o papel da culinária como elemento de preservação da memória e de fortalecimento dos laços sociais. Assim, o angu transcende sua função alimentar e se torna um marco da história e da cultura local.



Figura – Preparação manual de alimentos em ambiente externo

Fonte: Instagram do Grupo das Mestras Cozinheiras da Comunidade Quilombola de Águas Claras. Disponível em: <https://www.instagram.com/mestrascozinheirasaguasclaras>. Acesso em: 19 jul. 2025.

A ASSOCIAÇÃO DE AGRICULTORES E O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA

O processo de organização comunitária da Comunidade Quilombola de Águas Claras esteve intimamente ligado à criação da Associação de Agricultores, que surgiu da percepção coletiva das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos moradores do território. Fundada no ano de 2003, a associação representou um marco importante na luta por melhores condições de vida e pela afirmação identitária da comunidade. Sua constituição foi motivada pela ausência de serviços básicos e pela necessidade urgente de articular reivindicações junto ao poder público.

Em entrevista concedida durante a pesquisa de campo, Dona Gilda, uma das lideranças locais mais atuantes no processo de mobilização e reconhecimento do território, relembra os momentos iniciais da organização:

A gente percebeu que aqui faltava tudo. Não tinha estrada, não tinha energia, não tinha água. A gente só começou a se organizar quando viu que, se não corresse atrás, ninguém ia fazer nada pela gente. Foi aí que a gente criou a associação (Gilda, 2025, informação oral).

Esse relato evidencia a tomada de consciência da coletividade diante das carências estruturais históricas vividas pela população local. A associação representou, portanto, um ponto de inflexão na história recente da comunidade, pois possibilitou a articulação de demandas junto ao Estado, além de se tornar um espaço de diálogo, mobilização social, fortalecimento da cidadania e da identidade quilombola.

Ao longo dos anos, a atuação da associação consolidou-se como referência de organização popular, contribuindo de forma decisiva para a formalização do reconhecimento da Comunidade de Águas Claras como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2008. Tal conquista só foi possível graças à mobilização das famílias, ao fortalecimento das tradições locais e à persistência na defesa do território e dos modos de vida ancestrais.



O protagonismo da associação também se estende à realização de eventos culturais, como a Festa da Consciência Negra, e à articulação com outros movimentos sociais e instituições parceiras. Isso reforça o caráter coletivo da luta por direitos, da valorização da cultura afro-brasileira e da preservação do legado histórico da comunidade.

Atualmente, a Associação de Agricultores de Águas Claras desenvolve atividades voltadas à produção artesanal de gêneros alimentícios e bebidas típicas, como doces, licores, sequilhos, rapaduras e cachaças, entre outros. Essa produção artesanal representa não apenas um resgate de saberes tradicionais transmitidos entre gerações, mas também uma importante fonte de subsistência econômica para as famílias quilombolas, reafirmando a autonomia produtiva, a valorização do trabalho coletivo e a sustentabilidade do território.

CAPÍTULO 04

EXPRESSÕES CULTURAIS E ANCESTRALIDADE

O Grupo de Coco Tradição Quilombola de Águas Claras é um símbolo vivo da resistência e da preservação cultural afro-brasileira. Fundado em 2009 na comunidade de Águas Claras, localizada em Triunfo, Pernambuco, o grupo nasceu da necessidade de manter viva uma tradição que atravessa gerações: o coco de roda.

Essa expressão cultural, enraizada na ancestralidade negra, celebra o trabalho coletivo, a união comunitária e a riqueza cultural de seus antepassados.

Composto por moradores locais, o grupo tem como missão principal divulgar e preservar o coco de roda, garantindo que sua essência permaneça vibrante e relevante. Seus ritmos envolventes, as danças energéticas e os cantos carregados de história narram, de forma artística, as lutas, as celebrações e a espiritualidade que marcam a vida das comunidades quilombolas. Desde 2013, o Grupo de Coco Tradição Quilombola de Águas Claras mantém uma formação estável, contribuindo para a valorização da cultura local.

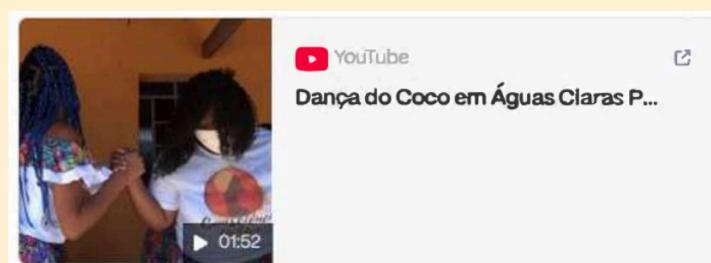


Figura –Foto de divulgação do grupo de apresentação cultural Tradição Quilombolas em apresentação

Expressões como o coco de roda, emboladores e bacamarteiros são tradicionais e passadas de geração em geração. A formação formal do Grupo de Coco Tradições Quilombolas data de 2009. Em suas apresentações, o grupo celebra o reconhecimento da ancestralidade daquela comunidade e reforça a sua memória e ancestralidade.

Integrando a programação da festa, nasceu da preocupação dos membros mais antigos da comunidade, que temiam o desaparecimento da dança do coco enquanto expressão cultural, já que, desde o início da ocupação daquele território em 1850, a roda de Coco se constitui como uma forma de diversão e socialização durante os momentos festivos ali realizados.

Esse grupo é uma das atrações culturais da Festa da Consciência Negra promovida pelo Quilombo de Águas Claras. Eles representam a força da ancestralidade por meio da música, dança e oralidade.



O vídeo apresenta elementos do coco de roda, uma manifestação cultural afro-brasileira (Grupo de Coco Ipoco, 2025).

O vídeo apresenta uma breve exibição do Grupo Ipoco - Tradições Quilombolas de Águas Claras de Pernambuco, um grupo de coco tradicional da comunidade. Nele, os integrantes realizam uma breve apresentação, dançando e expressando elementos característicos do coco de roda, manifestação cultural afro-brasileira fortemente preservada em Águas Claras, no município de Triunfo, Sertão do Pajeú, Pernambuco. A apresentação valoriza a memória, a identidade e a resistência cultural da comunidade quilombola.

CAPÍTULO 05

O COCO EM TRIUNFO: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA CULTURAL

A manifestação cultural do coco no município de Triunfo tem suas raízes históricas no Quilombo do Livramento. Segundo Menesses (2010), esse território quilombola preserva práticas ancestrais como os batuques, nos quais pares negros simulavam combates ao som de instrumentos de caráter guerreiro. Ainda hoje, os descendentes do Livramento mantêm viva a tradição do coco, dançado em suas diversas formas: a saída, a dança de roda, o trupé e o coco cruzado (Lopes, 2003 *apud* Menesses, 2010, p. 517).

A memória oral dos moradores mais antigos revela a centralidade dessas manifestações na vida social da comunidade. Os encontros festivos quinzenais reuniam os habitantes para dançar coco, silim, samba (forró) e cutilada, como narrado por Anísio Patrício:

Aqui já se dançou coco no João Pessoa, em Princesa, aí em Triunfo, aqui, do Jericó aqui pro Livramento todo de quinze em quinze dia dançava coco... se ajuntava a negrada de lá, se ajuntava com a outra negrada de Livramento, era a noite todinha, tomando cachaça e dançando o coco. Quem puxava era um véi, chamava-se Mané Praieiro e outro era um primo meu Luiz... Era só o ganzá, não tinha pandeiro, não tinha nada, era só o ganzá... Ou mio ou merú, uma semente que tem aqui no mato... enchia o pandeiro, um ganzá desse tamanho e aí chacoalhava mió (Patrício *apud* Menesses, 2010, p. 88).

A dimensão afetiva dessas celebrações também é evidenciada por Maria Rosa dos Santos, que relembra com entusiasmo os encontros na casa de Zé Gago:

Eu me lembro que mãe ia presses coco aí mais nós na casa do véi Zé Gago, era tão divertido... num sábado era coco, no outro sábado era reisado, no outro sábado tinha cantador de viola pro povo se divertir (Santos *apud* Meneses, 2010, p. 89).

Esses relatos demonstram que o coco, para além de uma expressão artística, constitui um espaço de resistência, identidade e pertencimento comunitário, reafirmando os vínculos históricos e culturais do Quilombo do Livramento.



Figura – Página do Instagram (@quilomboaguasclaras, 2025)

Tradução Cultural e Diálogo entre Saberes

A prática do Coco em Águas Claras também pode ser compreendida como um processo de tradução cultural, conceito que Hall utiliza para descrever a forma como culturas diáspóricas se comunicam com outras sem perder sua singularidade. A tradução, segundo ele, "é sempre uma negociação, uma tentativa de manter o sentido ao atravessar fronteiras culturais".

Em Águas Claras, isso se manifesta na adaptação do Coco para contextos escolares, festivais urbanos e plataformas digitais. O grupo "Coco de Roda Tradição Quilombola" realiza apresentações que, ao mesmo tempo em que preservam elementos tradicionais, incorporam novos significados e formas de expressão que dialogam com o público contemporâneo.

Essa capacidade de tradução cultural demonstra a vitalidade da manifestação e sua importância como veículo de afirmação identitária e resistência política da comunidade quilombola.

Hibridismo Cultural como Resistência

O Coco de Roda praticado na Comunidade Quilombola de Águas Claras representa um exemplo significativo de hibridismo cultural. Esta manifestação combina elementos rítmicos de origem africana, movimentos corporais que remetem a danças indígenas e versos que dialogam com a tradição poética sertaneja. Conforme aponta Stuart Hall (2003), o hibridismo cultural "não é sinal de fraqueza, mas de força e sobrevivência", pois permite que culturas subalternizadas se reinventem frente à dominação.

Na comunidade de Águas Claras, o Coco de Roda evoluiu de prática rural para performance apresentada em diversos contextos, incluindo palcos, oficinas culturais e até mesmo plataformas digitais. Essa transformação ilustra o que Hall denomina de fluidez cultural, ou seja, a capacidade das culturas de se adaptarem sem perder sua essência. Como afirma o autor, "as culturas não são fechadas, mas abertas a influências, deslocamentos e rearticulações".

CAPÍTULO 06

CONTRIBUIÇÃO DO SEU ANÍSIO PARA A MEMÓRIA E A CULTURA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ÁGUAS CLARAS

Segundo Almeida (2023), as comunidades quilombolas brasileiras representam espaços de resistência histórica, organização social própria e preservação de práticas culturais ancestrais, desempenhando papel essencial na valorização da identidade negra e na luta por direitos territoriais. Nesse contexto, as lideranças comunitárias desempenham papel fundamental na manutenção das tradições e na afirmação dos direitos territoriais identitários. A Comunidade Quilombola de Águas Claras, localizada no município de Triunfo, no Sertão de Pernambuco, destaca-se por sua trajetória de luta e preservação cultural, tendo na figura de Seu Anízio uma de suas principais referências históricas.

Com uma trajetória de vida que ultrapassa nove décadas, Seu Anízio consolidou-se como uma liderança emblemática na Comunidade de Águas Claras. Durante muitos anos, esteve à frente da associação de moradores, conduzindo ações voltadas à coesão social, à valorização da ancestralidade africana e à defesa do território tradicional. Mesmo após seu afastamento das funções administrativas formais, em razão da idade avançada, permanece como figura de referência, sendo constantemente consultado em decisões relevantes para a coletividade. Sua liderança é marcada pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso com o bem comum.



SEU ANÍZIO COMO MESTRE GRIÔ E GUARDIÃO DA MEMÓRIA

A partir da perspectiva das pedagogias da oralidade, o conceito de Mestre Griô refere-se ao sujeito que detém, transmite e atualiza os saberes ancestrais de seu povo. Seu Anízio pode ser compreendido como um legítimo Mestre Griô, cuja atuação cotidiana reflete um profundo compromisso com a memória oral e com os saberes tradicionais da comunidade. Sua pedagogia manifesta-se por meio de conselhos, narrativas e exemplos de vida, constituindo-se como uma forma de educação popular enraizada na experiência e na ancestralidade. Seu papel como educador informal é essencial para a formação das novas gerações e para a preservação dos costumes e práticas ancestrais da comunidade.

A criação da Associação Quilombola de Águas Claras, em 2003, representou um marco na organização política da comunidade. Idealizada por moradores locais, entre os quais Seu Anízio teve papel de destaque, a associação passou a desempenhar funções estratégicas na mobilização social, na articulação com instituições públicas e na reivindicação de políticas públicas específicas. A entidade promove reuniões periódicas, fomenta o debate coletivo e fortalece a luta pelo reconhecimento oficial da comunidade como remanescente de quilombo, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. A associação tornou-se, assim, um instrumento de afirmação de direitos e de fortalecimento da autonomia comunitária.

LEGADO DE SEU ANÍZIO PARA A ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

A contribuição de Seu Anízio para a consolidação da associação extrapola o campo simbólico. Foi ele o responsável pela doação do terreno onde foi construída a sede da entidade, demonstrando seu compromisso prático com o futuro da comunidade. Sua atuação foi decisiva para a transformação da realidade local, promovendo a construção de uma estrutura organizativa sólida, baseada no protagonismo coletivo, na valorização da cultura e na consciência étnico-racial. O legado de Seu Anízio é, portanto, múltiplo: material, ético, educativo e indenitário, refletindo os valores fundamentais.

A CONTRIBUIÇÃO DE SEU ANÍZIO PARA A MEMÓRIA E A CULTURA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ÁGUAS CLARAS

A trajetória de Seu Anízio evidencia a centralidade das lideranças tradicionais na vida das comunidades quilombolas. Sua figura sintetiza valores como solidariedade, resistência, sabedoria ancestral e compromisso com a coletividade. Atuando como líder comunitário, educador popular e guardião da memória coletiva, Seu Anízio contribuiu de forma decisiva para a consolidação de Águas Claras como um espaço de afirmação cultural e de luta por direitos. Portanto, reconhecer sua importância histórica é também reconhecer a potência das comunidades negras rurais na preservação da herança africana e na construção de alternativas de vida digna, justa e enraizada nas tradições dos povos quilombolas.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Comunidade Quilombola de Águas Claras nos ensina que a luta pela liberdade e pela dignidade não é apenas uma herança histórica, mas um processo contínuo que se atualiza no cotidiano. A resistência construída por gerações de homens e mulheres negros, através do trabalho coletivo, da preservação dos saberes ancestrais e da afirmação da solidariedade como princípio de vida, permanece como força vital para a existência da comunidade.

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber como Águas Claras constitui um espaço simbólico e material de resistência cultural, onde práticas como o coco de roda, a culinária tradicional, as atividades agrícolas sustentáveis e a religiosidade popular se articulam para manter viva a memória ancestral. Essas práticas, longe de serem meras expressões culturais isoladas, formam um conjunto integrado que estrutura a vida comunitária, reafirma a identidade quilombola e resiste às tentativas históricas de apagamento.

O reconhecimento jurídico das comunidades quilombolas, apesar de ser um avanço constitucional importante, ainda encontra inúmeros obstáculos práticos. A lentidão dos processos de titulação de terras, a falta de investimentos públicos e as pressões econômicas sobre os territórios tradicionais revelam que a luta pela efetivação dos direitos quilombolas está longe de ser concluída.

Em Águas Claras, a resistência manifesta-se também na preservação da memória coletiva, na transmissão dos saberes tradicionais e na organização comunitária baseada na solidariedade e na fé. Cada festa, cada mutirão, cada roda de coco representa uma reafirmação da ancestralidade e um projeto coletivo de futuro.

A construção de materiais didáticos que abordem a história, a cultura e os modos de vida das comunidades quilombolas é essencial para que possamos superar as lacunas do ensino tradicional, muitas vezes marcado pela invisibilização das contribuições negras para a formação do Brasil. Este e-book nasce dessa necessidade: contribuir para uma educação antirracista, crítica e comprometida com a valorização da diversidade cultural.



Assim, estudar Águas Claras é também refletir sobre as profundas desigualdades raciais e sociais que ainda marcam a realidade brasileira, mas, sobretudo, é reconhecer a potência das práticas de resistência construídas pelos quilombolas ao longo dos séculos. A luta de Águas Claras é a luta pela terra, pela cultura, pela memória e pela dignidade. É, portanto, uma luta que diz respeito a todos nós.



GUIA DIDÁTICO AFRO REREFERENCIADO





Introdução ao Guia

Este guia didático foi proposto como parte complementar do e-book “Águas Claras: História, Resistência e Ancestralidade”. A sua elaboração se alinha à proposta do Calendário Afro Referenciado (2023), proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. O referido documento propõe propor atividades que evidenciem datas e eventos históricos significativos da história e cultura afro-brasileira nas escolas da rede estadual. Constam, entre os seus objetivos, o combate ao racismo no âmbito escolar.

Ainda sobre a proposição pedagógica que fundamenta a produção deste guia didático, busca-se contribuir para o trabalho dos docentes de História por meio de sugestões de planos de aula que possam auxiliá-los no desenvolvimento de aulas que integrem temas do Calendário às suas práticas de ensino.

Os recursos didáticos apresentados estão organizados em duas partes. A primeira aborda “A Formação de Quilombos Enquanto Forma de Resistência à Escravidão, no Período Colonial da História Brasileira”. Já a segunda, busca promover reflexões acerca das “Lutas e Resistências das Comunidades Quilombolas nos dias atuais.” Destacam-se no atual contexto dessas comunidades quilombolas, suas mobilizações por reconhecimento territorial e a preservação dos seus saberes e práticas ancestrais.

É importante ressaltar ainda que a produção desse produto didático, busca fortalecer metodologias de ensino que valorizem as contribuições históricas e a valorização da história e expressões culturais de grupos étnicos de matriz africana, em especial as comunidades quilombolas.

Acerca dos aspectos metodológicos utilizados para a produção do presente recurso didático, constam a revisão bibliográfica sobre o referido tema e objeto de aprendizagem, complementados pela realização de uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi parte imprescindível para a construção desse material. Por meio dela, foi possível coletar dados e o registro de informações sobre a Comunidade de Águas Claras, Triunfo-PE.

Gostaria de agradecer àqueles que consentiram em participar das entrevistas, por meio das quais eles produziram seus relatos orais, tornando viável a produção da pesquisa historiográfica apresentada na primeira parte deste ebook. A pesquisa de campo realizada também possibilitou o mapeamento das várias expressões culturais presentes em Águas Claras, contribuindo para a proposição da aula de campo.

Ademais, durante a realização do trabalho junto à comunidade, foi possível produzir registros fotográficos e audiovisuais, que se constituíram, após análise, enquanto recursos didáticos para a composição deste material. Através das visitas realizadas, foi possível conhecer alguns espaços importantes daquele território quilombola. Foi possível conhecer, a Associação de Agricultores, a Escola de Águas Claras e a casa do mestre Griô Anísio Patrício, espaço no qual se localiza o “Terreiro da Cultura”, onde é celebrada anualmente a Festa da Consciência Negra.

Em suma, esse Guia didático tem por objetivo, além daqueles mencionados, contribuir para um ensino de História que valorize a diversidade étnico-racial brasileira, especificamente através da proposição do estudo de comunidades quilombolas em seu contexto contemporâneo.



GUIA PRÁTICO

Aulas 01 e 02: O conceito de Quilombo Ressignificado

Componente Curricular: História

Público-alvo: Ensino Médio

Carga horária: 8 aulas

APRESENTAÇÃO DO TEMA DA AULA

A presente aula tem por objetivo promover uma reflexão sobre o conceito de quilombo, a partir da releitura e ressignificação histórica proposta por Beatriz Nascimento (1942-1945). Ao longo de sua trajetória enquanto pesquisadora e ativista política, Beatriz contribuiu significativamente para repensar o conceito de quilombo enquanto forma de resistência que perdeu o sentido histórico com o fim da Abolição da Escravidão no Brasil.

Em abordagens históricas que priorizam epistemologias colonizadoras, não comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a pesquisa historiográfica e o ensino sobre os quilombos, enquanto comunidades negras de luta e resistência à escravidão, tornaram-se menos urgentes a partir da Lei Áurea. Esse argumento busca, porque a partir da abolição da escravidão em 1888, que teria destituído junto a ela, a necessidade da existência dos quilombos, enquanto forma comunitária negra de resistência.

No entanto, com o fim do regime monárquico e início do regime republicano, foi aleijada dos direitos básicos de cidadania, sendo excluída do projeto de estado que emergiu com o novo regime. Agora alforriados, substituídos pela mão de obra imigrante e enxergados pela elite como responsáveis pelo atraso civilizatório do país, continuaram em seus processos de luta por sua existência.

No início da República no Brasil, a população negra foi submetida a um intenso processo de exclusão social, marcado por políticas e discursos que promoviam o branqueamento da sociedade. Esse fenômeno, conforme analisado por Munanga (2008) e Schwarcz (2017), envolveu a construção social da raça como instrumento de dominação, apagamento cultural e marginalização das identidades negras.

Segundo Munanga (2008), o branqueamento foi uma estratégia ideológica e política que visava à substituição gradual da população negra por uma população branca, considerada superior dentro da lógica eurocêntrica dominante. Essa política não apenas excluía os negros dos espaços de poder e prestígio, mas também desvalorizava seus saberes, culturas e formas de existência, reforçando a segregação racial e a hierarquização das identidades.



Beatriz Nascimento, historiadora e ativista que ressignificou o conceito de quilombo na sociedade brasileira.

Schwarcz (2017), por sua vez, destaca como o discurso da mestiçagem foi mobilizado para mascarar as desigualdades raciais. A ideia de uma “raça brasileira” miscigenada foi amplamente difundida como símbolo de harmonia e democracia racial, mas, na prática, serviu para camuflar a persistência da discriminação e da exclusão social. A mestiçagem, nesse contexto, não representava uma valorização da diversidade, mas sim uma tentativa de diluir as identidades negras em uma narrativa nacional que favorecia os padrões brancos de referência.

Essas análises evidenciam como o racismo estrutural se consolidou no Brasil por meio de estratégias simbólicas e institucionais que negavam à população negra o reconhecimento pleno à cidadania, cultura e história. O processo de branqueamento, longe de ser apenas uma política demográfica, foi uma ferramenta de apagamento e controle social que ainda reverbera nas desigualdades contemporâneas.



OBJETIVOS DA AULA

- Analisar o conceito moderno de quilombo a partir da obra de Beatriz Nascimento.
- Discutir as questões atuais enfrentadas pelas comunidades quilombolas, incluindo demarcação e reconhecimento de terras.
- Compreender a função das comunidades quilombolas na preservação das práticas de ancestralidade.
- Relacionar a resistência histórica dos quilombos durante a diáspora africana com a preservação da memória histórica.




HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

Quadro 1 – Habilidades da BNCC relacionadas à resistência quilombola, identidade, cultura afro-brasileira e valorização dos territórios e saberes tradicionais.

Competências da	BNCC
Código	Habilidade /
EM13CHS202	Analisar o protagonismo de indivíduos e grupos sociais nas lutas por direitos, justiça, equidade e reconhecimento identitário.
EM13CHS204	Avaliar a construção e os impactos das hierarquias sociais baseadas em etnia, classe, gênero e geração.

EM13CHS104	Compreender as permanências e rupturas na história dos povos africanos e afrodescendentes.
EM13CHS203	Analisar e posicionar-se criticamente diante de situações que envolvam preconceito, discriminação e violações de direitos humanos.

Fonte: Brasil (2018).

ETAPA 1: MOTIVAÇÃO PRÉVIA

O(a) professor(a) deverá apresentar o quadro conceitual e contextualizar o tema com base nas questões problematizadoras. Dando continuidade à aula, o professor começará apresentando aos alunos o tema "Quilombos: Tradições e Culturas de Resistência", explicando claramente os objetos de aprendizagem. Em seguida, ele escreverá no quadro algumas perguntas iniciais para fomentar a reflexão e o diálogo sobre o tema:

Dando continuidade à aula, o professor irá apresentar aos alunos o tema "Quilombos: Tradições e Culturas de Resistência", explicando claramente os objetos de aprendizagem. Em seguida, ele escreverá no quadro algumas perguntas iniciais para fomentar a reflexão e o diálogo sobre o tema:

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS PARA DEBATE EM SALA DE AULA

- O que são quilombos?
- Você já ouviu falar na existência de quilombos na história do Brasil?
- Como se dava a atuação dos quilombos na resistência à escravidão?
- A escravidão foi abolida no final do Império em 1888. Você acha que os quilombos existentes também acabaram junto com a escravidão?
- Quando se fala em quilombos no Brasil, imediatamente se refere ao famoso Quilombo dos Palmares. Você já ouviu falar na existência de outros quilombos que existiram ao longo da história do Brasil? Quais?

As perguntas iniciais têm como objetivo despertar o interesse dos alunos e identificar os seus conhecimentos prévios sobre o tema. Isso permitirá ao professor compreender as múltiplas visões que possam ter sobre o assunto. A metodologia adotada inclui, primeiramente, a escuta ativa por parte do professor, que anotará no quadro as respostas dos estudantes, promovendo assim um ambiente de inclusão e valorização das contribuições individuais.

Após essa fase introdutória, cada questão e resposta será discutida em grupo, onde o professor incentivará os alunos a refletirem sobre as suas respostas, expandir suas ideias e considerações sobre os quilombos, além dos aspectos históricos comuns.

IMPORTANT

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- As perguntas iniciais têm como objetivo despertar o interesse dos estudantes a respeito do tema, buscando identificar os seus conhecimentos prévios. Isso permitirá ao professor compreender as múltiplas visões que possam ter sobre o assunto. A metodologia adotada inclui, inicialmente, a escuta ativa por parte do professor, que anotará no quadro as respostas dos estudantes, promovendo assim um ambiente de inclusão e valorização das contribuições individuais.
- Após essa primeira parte, cada questão e resposta será discutida em grupo. O objetivo é suscitar entre os estudantes a reflexão sobre as suas respostas, expandindo, assim, as suas ideias e considerações sobre os quilombos, além dos aspectos históricos tradicionalmente apresentados nas aulas de História.

Após essa fase introdutória, cada questão e resposta será discutida em grupo, onde o professor incentivará os alunos a refletirem sobre as suas respostas, expandirem suas ideias e considerações sobre os quilombos, além dos aspectos históricos comuns.

PALMARES NUNCA ACABARÁ

O Quilombo dos Palmares foi formado no século XVI, comunidade que ocupou o território que hoje abrange boa parte do município de União dos Palmares, localizado no estado de Alagoas. Durante muito tempo, historiadores e outros pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, associaram a existência desse quilombo ao único modelo coletivo de resistência negra à escravidão. O famoso quilombo dos Palmares, liderado por Ganga Zumba e o celebrado líder Zumbi. Portanto, teria sido destruído após o ataque das forças militares coloniais que desagregaram aquela comunidade e, junto com ela, a sua ideia de luta coletiva afrodescendente. Segue abaixo uma representação cartográfica do local ocupado pelo referido quilombo:

Figura – Área geográfica ocupada pelo Quilombo dos Palmares, correspondente atualmente aos municípios de Viçosa e União dos Palmares, em Alagoas.



Fonte: COLA DA WEB. Guerra dos Palmares.

Após essa fase introdutória, cada questão e resposta será discutida em grupo, onde o professor incentivará os alunos a refletirem sobre as suas respostas, expandirem suas ideias e considerações sobre os quilombos, além dos aspectos históricos comuns.

**PALMARES SUCUMBIU AO ATAQUE COLONIZADOR E ASSIM TEVE FIM
RESISTÊNCIA E ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA POPULAÇÃO NEGRA ?**



Nascimento (1980) se opõe de forma veemente a essa ideia. A autora propõe novas interpretações que ampliaram de forma significativa a compreensão sobre o que seriam os quilombos, deslocando-o da perspectiva meramente histórica da fuga para uma dimensão de organização coletiva em diferentes contextos sociais. Segue abaixo, uma imagem ilustrativa de uma comunidade quilombola nos dias de hoje:



O que é um território quilombola?

Figura – Comunidade quilombola de Lagoas, no Piauí



Fonte: G1. *Piauí tem o terceiro território com maior população quilombola do Brasil; conheça Lagoas, comunidade ameaçada por mineração.

Definiram-se como localidades quilombolas aquelas que compõem o conjunto dos Territórios Quilombolas oficialmente delimitados. São territórios étnico-raciais com ocupação coletiva baseada na ancestralidade, no parentesco e em tradições culturais próprias. Elas expressam a resistência a diferentes formas de dominação, e a sua regularização fundiária está garantida pela Constituição Federal de 1988.

Portanto, a inserção das comunidades quilombolas no Brasil, especialmente no contexto educacional e histórico, revela-se um campo de extrema importância para a compreensão das dinâmicas sociais e raciais que permeiam o país desde o período colonial até os dias atuais. O conceito de quilombo, abordado por Nascimento, não se limita a uma simples estrutura física, mas envolve um processo de resistência cultural e social da população negra.

Nascimento (2006) discute que os quilombos são símbolos de resistência e liberdade, representando a luta contra o sistema escravocrata e a perpetuação de uma cultura que se manteve viva, apesar das tentativas de apagamento histórico.

Políticas Públicas e Direitos Quilombolas

As comunidades quilombolas são sujeitos de direitos específicos, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e por diversos instrumentos legais subsequentes. Esses direitos abrangem não apenas a questão territorial, mas também aspectos relacionados à educação, saúde, cultura, assistência social e desenvolvimento econômico. Compreender o marco legal e as políticas públicas voltadas para essas comunidades é fundamental para um projeto pedagógico que aborde de forma crítica e contextualizada a realidade quilombola contemporânea.

A seguir, apresentamos alguns dos principais marcos legais e políticas públicas relacionados às comunidades quilombolas no Brasil:



DIÁLOGOS DOCENTES

Professor, ao promover uma discussão sobre o papel das comunidades quilombolas na atualidade, a sequência didática desafia os alunos a refletirem como a resistência histórica dessas comunidades continua a influenciar a luta por igualdade e justiça racial hoje. Esta aula busca promover a conscientização dos educandos sobre a importância das comunidades quilombolas para a diversidade étnico-racial no Brasil. Busca também, além de incentivar o compromisso social com a luta por reconhecimento e direitos dos descendentes quilombolas.

Sobre a proposição dessa temática integrada ao ensino de História, ela se ancorada em sólidos fundamentos teóricos que dialogam com o campo de estudos da Educação para as Relações Étnico-raciais. Ela aborda teorias de identidade cultural e direitos territoriais das populações quilombolas, além de propor metodologias de ensino que incentivam a aprendizagem ativa e crítica. Ao longo das sequências didáticas propostas, os alunos poderão construir outros olhares históricos sobre os processos de luta e resistência negra contra a escravidão. A reiterada ideia de objetificação e passividade em meio às diversas formas de violências cometidas pelos colonizadores, tornará possível combater a visão equivocada de passividade ou aceitação da exploração de sua força de trabalho.

RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE QUILOMBO

Beatriz Nascimento, propõe em sua obra, outras interpretações que historicizam o conceito de quilombo. Em primeiro lugar, ela não comprehende o fim dos quilombos após a desagregação do quilombo dos Palmares no século XVII. Durante as aulas de história, é bastante comum mencionar somente a existência do Quilombo de Palmares, enquanto forma de organização negra coletiva de resistência à escravidão.

Segundo Nascimento (2006), o conceito de quilombo ultrapassa a ideia de refúgio físico; ele representa uma forma de resistência cultural e política da população negra no Brasil. A autora propõe novas interpretações que ampliam de forma significativa a compreensão sobre o que seriam os quilombos ou comunidades negras quilombolas nos dias atuais.

A autora contextualiza as lutas e reivindicações da população negra a partir dos problemas do tempo presente. A exemplo disso, a autora atualiza a ideia de “Aquilobar-se”, que pode ser entendida como uma estratégia de organização coletiva negra de luta por seus direitos. A luta do Movimento Negro Organizado (MNU) por acesso à educação no início da República, constitui um marco histórico de luta pelo exercício de cidadania plena e garantia de direitos.

Complementando o pensamento, a autora contribui para a quebra da concepção historiográfica tradicional, que entende o desaparecimento dos quilombos enquanto forma de organização coletiva negra após os ataques empreendidos a Palmares. Ainda hoje é comum, durante as aulas de História, mencionar somente a existência do de Palmares, enquanto território quilombola.

Ademais, buscando ressignificar esse conceito, Nascimento (2006) concebe as narrativas locais de fugas, batalhas e reconstrução das comunidades quilombolas em outros espaços, enquanto expressão de uma história que vai além dos documentos oficiais, sendo muitas vezes negligenciadas nos registros históricos tradicionais. A transmissão oral de suas tradições culturais, saberes e memórias ancestrais é comum em coletividades negras.

Ela entende a permanência dessas comunidades a partir de outras realidades sócio-históricas. As comunidades quilombolas atuais, por exemplo, podem ser consideradas como verdadeiros repositórios vivos de culturas e identidades afrodescendentes. Os territórios quilombolas são concebidos, assim, enquanto espaços de resistência, nos quais as danças, músicas, religiões, entre outros aspectos de suas expressões culturais, são preservadas e transmitidas entre gerações, sobretudo por meio da memória e oralidade.



Professor, segue abaixo um QR CODE, a partir do qual você e seus alunos poderão ter acesso ao trecho do documentário “Óri”, no qual ela narrou textos que exploram a trajetória dos movimentos negros no Brasil, com foco nos quilombos como símbolos de resistência e identidade. Seu trabalho é fundamental para compreender a resistência negra e a crítica à falsa teoria da democracia racial no país. Nele, se destaca o depoimento de Beatriz Nascimento, no qual enfatiza a ideia de que a “a história do Brasil é uma história escrita por mãos brancas”.



Acesse o QR CODE ou clique no link acima para ter acesso ao trecho do vídeo mencionado.

BOX- REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Professor, na primeira parte da aula, após a exibição do vídeo, você poderá apresentar aos alunos, uma problematização sobre a exclusão e silenciamento de narrativas históricas produzidas por grupos marginalizados, como negros, indígenas, ciganos, mulheres e LGBTQI+. Aborda a ausência dessas vozes na historiografia e ensino tradicional da História.

LEGADO

Nascimento (2006) também abordou questões cruciais como a posição subalterna das mulheres negras e o racismo na educação, refletindo sobre a exclusão e a solidão enfrentadas por crianças negras nas escolas. Apesar de sua morte prematura em 1995, Nascimento deixou um legado duradouro, revelando a importância das intelectualidades negras e sua contribuição para a compreensão da história e da identidade negra no Brasil.

Disponível em : <https://sites.usp.br/pet/ocupa/mulheridades-3/>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOBRE A AUTORA

Figura - Foto de Beatriz Nascimento



Os escritos da historiadora, como vemos, exploram a formação do país, apresentando um projeto de reescrita da história brasileira e a urgência do rompimento do olhar branco na história de formação do Brasil, evocando a urgência da história através da perspectiva da população negra afro diáspórica.

Figura - Documentário: CULTNE - O legado de Beatriz Nascimento



Fonte: Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6VmPjhOTozI&t=82s>.
Acesso em: 10 out. 2025.

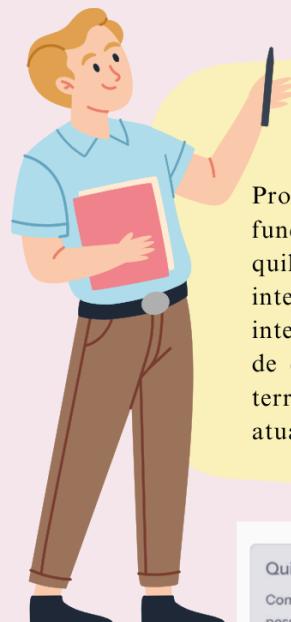
Beatriz Nascimento, graduou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fez pós-graduação na Universidade Federal Fluminense, foi criadora do Grupo de Trabalho “André Rebouças” e produziu diversos escritos sobre relações raciais no Brasil e sobre quilombos; este último era o foco de suas pesquisas.

Figura - Capa do livro sobre Beatriz Nascimento



Uma história feita por mãos negras, organizada por Alex Ratts, explora as obras de Beatriz Nascimento sobre relações raciais e quilombos no Brasil. A obra reconta a história brasileira através de uma perspectiva negra, criticando teorias europeias e ressaltando a importância da narrativa negra.

Fonte: Letras. UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>. Acesso em: 10 out. 2025.



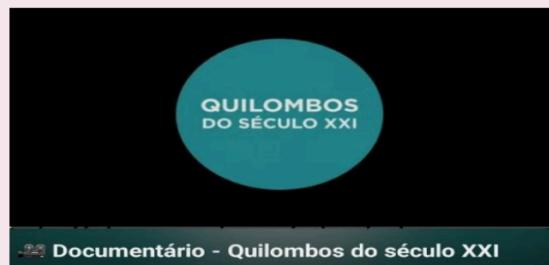
BOX- APRESENTANDO CONCEITOS

Professor, você encontrará na tabela abaixo, conceitos fundamentais para a ressignificação da ideia tradicional de quilombo, elaborados a partir dos trabalhos da historiadora e intelectual Beatriz Nascimento. Esses conceitos desafiam as interpretações historiográficas tradicionais sobre o conceito de quilombo, reforçando a relevância desses espaços como territórios de luta e resistência da população negra até os dias atuais.

Quilombo Comunidade formada por pessoas negras que resistiram à escravidão, buscando liberdade, autonomia e preservação cultural. Referência: NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, A. (Org.). <i>Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento</i> . São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 177-181.	Quilombo moderno Espaço contemporâneo de resistência negra, urbano ou rural, que preserva laços de solidariedade, ancestralidade e enfrentamento ao racismo. Referência: NASCIMENTO, B. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. In: RATTS, A. (Org.). <i>Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento</i> . São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 171-176.	Aquilombamento Ato de reunir-se em comunidade para resistir, proteger-se e afirmar identidades negras de forma coletiva e política. Referência: NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, A. (Org.). <i>Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento</i> . São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 177-181.
--	--	--

Figura – Conceitos sobre a ressignificação do conceito de quilombos organizados a partir de obras da historiadora Beatriz Nascimento.

VAMOS APROFUNDAR A DISCUSSÃO?



<https://www.youtube.com/watch?v=CNhgqWjIGI>

Professor, assista com os seus alunos ao documentário: "Quiilombos no Século XXI", que aborda as histórias, culturas e desafios das comunidades quilombolas no Brasil atual. Traz entrevistas com líderes e pesquisadores, discutindo racismo, direitos à terra, políticas públicas, educação e identidade, além de destacar a diversidade e tradições quilombolas em diferentes regiões do país. A utilização desse documentário como motivador inicial da aula tem por objetivo promover o entendimento de algumas questões sobre os quilombos na atualidade. Após a exibição, algumas questões importantes serão debatidas junto aos estudantes:



AVALIAÇÃO

Professor, proponha um debate junto à turma como forma de obter um feedback acerca dos temas discutidos. Seguem abaixo questões problematizadoras que poderão ser discutidas em sala de aula. A exibição de documentário seguida de uma roda de conversa promovendo o debate entre os alunos, permite que reflitam sobre as práticas culturais das comunidades quilombolas e reconheçam a importância dessas tradições para a identidade nacional.

Após assistir ao documentário, seguem abaixo de perguntas para debate junto à turma. No contexto dessa metodologia que valoriza os conhecimentos prévios dos educandos, é fundamental ouvir as impressões sobre o que eles entendem por quilombos.



- 1- Quais são os principais desafios que as Comunidades Quilombolas enfrentam no Brasil contemporâneo, para além da questão da demarcação de terras?
- 2- Quais são as perspectivas para o futuro das Comunidades Quilombolas no Brasil, vista a existência de conflitos envolvendo a demarcação dos seus territórios?
- 3- Qual o papel do Estado no reconhecimento, demarcação territorial e na promoção de políticas públicas de valorização à cultura e aos direitos das Comunidades Quilombolas?
- 4- Como os quilombos contribuem para a preservação da memória e da ancestralidade negra?

AULAS 03 E 04: "COMPREENDENDO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM SEU CONTEXTO ATUAL."

Essas proposições didáticas que se seguem se deslocam para a discussão sobre os direitos territoriais das comunidades quilombolas e os desafios enfrentados para a demarcação de suas terras. A teoria crítica do direito à terra, discutida por autores como Oliveira (1999), é importante para a compreensão das questões de território e identidade quilombola. Segundo Oliveira (1999), o direito à terra é uma questão fundamental para a manutenção da cultura e da autonomia das comunidades quilombolas, e sua luta pelo reconhecimento territorial é uma continuação histórica da resistência iniciada durante o período colonial.



AMPLIANDO A DISCUSSÃO

Sugestão de Atividade em Sala de Aula: Compreendendo os Quilombos

Etapa 2: Leitura e Análise em Grupos

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para que os alunos compreendam o conceito de quilombos por meio de um processo de aprendizagem dialógico e colaborativo.



40

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

Professor, você poderá dividir a turma em quatro equipes para a realização dessa atividade. Cada uma delas, será responsável pela leitura e análise de um dos textos disponibilizados no quadro abaixo por meio dos links. Eles, estudantes, deverão registrar e organizar em seus cadernos as seguintes informações:

- 1- Título, autor e ano da publicação.**
- 2- Fonte (mentiar site, artigo acadêmico, jornal ou revista onde se encontrou o texto estudado).**
- 3- Qual o tema principal abordado? Apresentar de forma sequencial as principais ideias e como elas representam as comunidades quilombolas.**
- 4- Existem dados históricos sobre os quilombos ou comunidades quilombolas apresentados no texto? Destaque alguns deles.**
- 5- Você concorda ou não com a maneira que a história dos quilombos ou comunidades quilombolas é apresentados no texto? Por quê?**



SUGESTÃO

Professor, você poderá orientar os estudantes a retirar trechos do texto, colocando-os entre aspas e, em seguida, produzir o comentário sobre a ideia ou conceito apresentado. Essa estratégia de resolução da questão apresentada no item contribuirá para a apresentação das equipes que seguirá após a realização da atividade.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

A turma será organizada em quatro equipes. Cada equipe será responsável pela leitura e análise de um texto de apoio. Os estudantes deverão registrar em seus cadernos as principais ideias do texto.

Professor, segue abaixo uma tabela de apoio para a atividade proposta. A tabela contém links para acesso aos materiais. A leitura dos textos selecionados e o debate promovido em sala são fundamentados na teoria de Paulo Freire (2005), que concebe o método dialógico entre educadores e educandos como uma prática libertadora e que valoriza o protagonismo dos educandos. Ao abordar a luta pela demarcação de terras, os alunos são convidados a refletir sobre justiça social e o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais das comunidades quilombolas.



Professor(a), se possível, realize a aula no laboratório de informática.

Na aula posterior, poderão compartilhar suas impressões sobre as leituras. O material selecionado aborda temas como expressões culturais quilombolas, resistência negra à escravidão, e as lutas atuais das comunidades quilombolas pelo reconhecimento dos seus territórios e preservação de suas expressões culturais. O estudo desse tema permitirá aos alunos conhecer a amplitude histórica e a riqueza de seus saberes ancestrais.

A realização dessa atividade contribuirá, assim, para o desenvolvimento de competências das BNCC já mencionadas, tais quais a valorização da diversidade étnico-cultural e o combate às diversas formas de preconceito e discriminação racial. A partir dos textos disponibilizados por meio dos links do quadro, você poderá orientar as equipes a acessarem diretamente os materiais para a leitura e análise. Solicite que façam anotações em seus cadernos com o objetivo de discutir as ideias principais dos temas abordados.

A utilização da pesquisa em grupo, como estratégia metodológica, estimula o desenvolvimento de competências investigativas e o trabalho colaborativo. Ao estudar as características específicas das comunidades quilombolas, os alunos não só poderão ampliar seus repertórios culturais, mas também desenvolver respeito e valorização da diferença.

A presente sequência didática busca refletir acerca dos direitos territoriais das comunidades quilombolas que estão previstos e garantidos por lei. Ademais, busca abordar os desafios enfrentados para a demarcação das terras por essas comunidades.

TEXTOS DE APOIO PARA ANÁLISE EM GRUPO:

Equipe	Título e Link	Descrição
Equipe 1	Quilombo – Manual do Enem (Quero Bolsa) https://querobolsa.com.br/enem/historia/quilombo	Texto introdutório com linguagem acessível que apresenta o conceito de quilombo, sua origem e importância histórica.
Equipe 2	Quilombos: o que são – Toda Matéria https://www.todamateria.com.br/quilombos/	Aborda a definição de quilombo, exemplos históricos e a relevância dos quilombos contemporâneos.
Equipe 3	Quilombo: significado – Só Escola https://www.soescola.com/2021/07/significado-de-quilombo.html	Explica de forma objetiva o significado do termo e sua relação com a luta por liberdade e identidade cultural
Equipe 4	Texto com atividade - Tudo Sala de Aula https://www.tudosaladeaula.com/2021/05/texto-e-atividade-sobre-quilombos-para.html	Texto curto com atividade de interpretação sobre o surgimento e a resistência dos quilombos.

ETAPA 3: SOCIALIZAÇÃO DAS LEITURAS APÓS O ESTUDO DOS TEXTOS

AVALIAÇÃO

Após o estudo dos textos sugeridos na tabela anterior, os estudantes farão a socialização das principais ideias e conceitos sobre o tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os avanços no que diz respeito à legislação vigente, que orienta a integração de temas da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao ambiente escolares, ainda há a carência de materiais e recursos didáticos que fortaleçam uma educação antirracista. Embora o conhecimento histórico esteja vinculado à construção de identidades e memória coletivas, sua abordagem ainda permanece, em muitos casos, centralizando narrativas eurocêntricas. As narrativas históricas colonizadoras, ainda predominantes nos currículos escolares excluem e invisibilizam a história de outros grupos étnicos, como as populações negras e indígenas.

Mesmo que integrada enquanto objetos de aprendizagem, a história desses grupos é ensinada de forma estereotipada, o que os reduz à condição de vítimas do processo colonizador. Essas concepções de ensino contribuem para a continuidade de práticas racistas no ambiente escolar. Portanto, que o e-book “Águas Claras: História, Cultura e Resistência” contribua para uma abordagem histórica comprometida com o respeito à diversidade étnico-racial e para o fortalecimento de práticas de ensino de História comprometidas com a valorização da diversidade, fortalecendo os processos de luta e resistência da população negra, consolidando e afirmindo seus direitos, em meio aos vários processos discriminatórios ainda existentes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Memórias e saberes de Águas Claras: uma imersão na Cultura Quilombola.

Tema da aula: Comunidades Quilombolas em seu Histórico Atual.

Comunidade Quilombola de Águas Claras, Triunfo-PE: história, memória e ancestralidade

Público Alvo: ensino médio

Objeto de Conhecimento: Comunidade Quilombola de Águas Claras, Triunfo, Pernambuco: história, memória e ancestralidade;

Componente Curricular: História.



MOTIVAÇÃO PRÉVIA

COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL – RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE

1. Apresentação do Tema

As comunidades quilombolas representam a resistência e a preservação da ancestralidade africana no Brasil. Essas comunidades são formadas por descendentes de africanos escravizados que buscaram liberdade e estabeleceram assentamentos conhecidos como quilombos. O conceito de quilombo evoluiu ao longo do tempo e, atualmente, é reconhecido como um espaço de resistência e preservação da identidade cultural.

2. Justificativa

Abordar o tema das comunidades quilombolas é essencial para compreender a formação social, cultural e histórica do Brasil. Reconhecer a luta dessas comunidades por direitos territoriais e valorização cultural contribui para a promoção da igualdade étnico-racial e para o fortalecimento da identidade nacional. Além disso, essa temática está alinhada às diretrizes curriculares que buscam uma educação inclusiva e plural.

3. Objetivos

Compreender o papel histórico e contemporâneo das comunidades quilombolas na construção da sociedade brasileira.



3.1 Objetivos Específicos

- Analisar a evolução do conceito de quilombo;
- Identificar os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas;
- Refletir sobre a importância do reconhecimento dessas comunidades.

4. Habilidades e Competências

Habilidade (EM 13 CHS 201):

Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações e povos em diferentes períodos históricos.

Habilidade (EM13CHS104HI04PE):

Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais das comunidades quilombolas.

5. Metodologia

1. Após a exibição do vídeo abaixo, os alunos irão compartilhar suas impressões sobre as informações apresentadas no vídeo.
2. Compartilhamento das reflexões por meio de roda de conversa e debate com a turma.
3. O professor fará a mediação do debate, propondo perguntas e problematizações sobre o tema.



Vídeo abordando os conflitos enfrentados por comunidades quilombolas na luta pelo reconhecimento identitário e pela demarcação de seus territórios.

A construção dos direitos territoriais quilombolas no Brasil encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, especialmente no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece o direito das comunidades remanescentes de quilombos às terras que tradicionalmente ocupam. Esse dispositivo é regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003, que estabelece os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. Outros documentos de referência incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e o Glossário da Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2008), que subsidiam práticas pedagógicas alinhadas aos marcos legais e às políticas de reparação histórica.

QUESTÕES PARA DEBATE

1. O que significa aquilombar-se nos dias atuais?
2. Por que a história das comunidades quilombolas é pouco abordada nos livros didáticos?
3. De que forma o racismo estrutural impacta o direito à terra das comunidades quilombolas?
4. Como o conceito de ancestralidade pode ser valorizado no ambiente escolar?
5. Por que é importante reconhecer os saberes tradicionais como patrimônio histórico-cultural?
6. Que vínculos existem entre a história local e a formação da identidade dos estudantes?
7. Como a legislação brasileira protege (ou não) os direitos territoriais dos quilombos?
8. Qual o papel da escola no combate ao racismo recreativo e à desinformação histórica?

7. Avaliação

Os alunos deverão produzir um texto dissertativo respondendo às perguntas problematizadoras, demonstrando compreensão crítica sobre o tema e articulando as informações discutidas em sala.

ESTUDANDO A HISTÓRIA LOCAL

PROPOSTA DA AULA DE CAMPO

Esta aula de campo visa proporcionar uma experiência pedagógica significativa que ultrapasse os limites da sala de aula, promovendo o contato direto dos(as) estudantes com a realidade histórica, local, cultural e social da Comunidade Quilombola de Águas Claras. Trata-se de uma proposta ancorada na educação para as relações étnico-raciais, conforme orientações da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Calendário Afro-Referenciado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. O objetivo é valorizar o território, a memória, a ancestralidade e os sujeitos da história local.

Componente Curricular: História

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio

Título: Visita à Comunidade Quilombola de Águas Claras, Triunfo-PE: história, memória e ancestralidade.

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Compreender a existência das comunidades quilombolas contemporâneas é fundamental para a construção de uma reflexão histórica que aborde a resistência e a luta da população afrodescendente. Essas comunidades não são apenas testemunhos vivos de resistência histórica à escravidão, mas também representam organizações sociais, políticas e culturais dinâmicas que permanecem atuantes.

A valorização e preservação de suas expressões culturais ancestrais são fundamentais para dar visibilidade a narrativas historicamente silenciadas pelo ensino da História de viés eurocêntrico.

O estudo desse tema, oferecerá aos estudantes a oportunidade de desenvolver compreensões alternativas sobre a história das comunidades quilombolas, além da história de resistência e luta contra a escravidão, além das formas coletivas de resistência. Essa abordagem busca evidenciar algumas das formas que a população negra tem resistido e continua a resistir ao processo colonizador hegemônico. O eurocentrismo é um sistema de conhecimento e poder que se impôs durante a modernidade colonial, desvalorizando outras formas de saber e práticas sociais.

Sobre a possibilidade de outras práticas pedagógicas no ambiente escolar, Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e da conscientização como ferramentas fundamentais para a transformação social. O autor destaca que a educação deve ser um ato político que capacite os alunos a questionarem e transformarem suas realidades. Baseado em tal premissa, é essencial desconstruir narrativas históricas opressoras.

Já sobre a importância da integração de objetos de estudo relacionados à História Local, destaca-se sua importância na:

1. Preservação da memória coletiva: A História Local, ao estudar e registrar as narrativas, práticas culturais e eventos significativos das comunidades locais, nessa proposta a “Comunidade Quilombola de Águas Claras”, contribui para a preservação da memória coletiva dessas comunidades. Inserir temas de estudo contextualizados na realidade sócio-histórica dos estudantes contribui para valorizar e manter viva a história e a identidade dessas comunidades por meio do seu reconhecimento histórico.
2. Resgate de histórias e experiências marginalizadas: por meio da pesquisa e resgate de memórias e narrativas dos moradores quilombolas, torna-se possível valorizar suas experiências e trajetórias de luta, muitas vezes excluídas dos currículos oficiais. Portanto, a História Local desempenha um papel fundamental na recuperação e valorização de narrativas invisibilizadas. Isso permite que as comunidades quilombolas se reconheçam e se vejam representadas na história e tenham suas próprias narrativas reconhecidas.
3. Estudar a História Local constitui-se um instrumento que possibilita a valorização histórica e dos saberes ancestrais de grupos étnicos e comunidades marginalizadas. Além disso, conhecer as memórias e as tradições ancestrais dessa comunidade, contribuirá para o reconhecimento do seu valor histórico.

Acerca do local no qual a aula será realizada, o Sítio de Águas Claras, localiza-se a cerca de 11 quilômetros do centro urbano de Triunfo. Trata-se de um local de difícil acesso, mesmo, e bastante isolado.

Geograficamente, possui uma formação topográfica bastante íngreme, bastante próxima ao Pico do Papagaio, um dos pontos mais altos do estado de Pernambuco. Essas características de difícil acesso, entre outros fatores, contribuem para o isolamento desta comunidade e o acesso a serviços como educação e saúde, disponibilizados somente no perímetro urbano da Triunfo-PE. Por outro lado, segundo Costa (2024): “escolha do local foi estratégica, devido à sua geografia serrana e de difícil acesso, o que proporcionava maior segurança para os negros fugidos do regime escravocrata”. Provenientes do Quilombo do Livramento-PB, os primeiros habitantes começaram a ocupar Águas Claras por volta de 1850. Quando os seus primeiros moradores se deslocaram do Quilombo do Livramento-PB, chegaram à região e começaram a formar uma nova comunidade. Os primeiros agrupamentos a ocupar o local buscaram preservar costumes e tradições do seu quilombo de origem. Costumes tradicionais, como a dança do coco de roda e o reisado, contribuíram para a construção de uma identidade coletiva, até hoje percebida em suas expressões culturais e saberes ancestrais.

Há também, segundo alguns depoimentos registrados por meio de entrevistas durante a pesquisa de campo, uma preocupação constante dos moradores quilombolas no que diz respeito à preservação e transmissão desses saberes tradicionais. A esse respeito, é possível mencionar, o Grupo de “Roda de Coco Tradições Quilombolas”, considerado como uma rica expressão cultural quilombola em Triunfo-PE. O grupo em questão, com presença constante em eventos culturais em Triunfo e cidades da região do Alto Pajeú, foi organizado a partir da preocupação de moradores quilombolas mais velhos, que temiam o desaparecimento daquela expressão cultural entre os mais jovens. Também constam entre os saberes ancestrais preservados a utilização de práticas da medicina natural, através da utilização de ervas para a produção de chás, para usos diversos e os tradicionais rituais de cura, realizados pelas benzedeiras quilombolas. A história de Águas Claras também foi marcada por desafios, como a peste bubônica em 1926, que vitimou muitos moradores. Apesar das adversidades, a comunidade manteve suas tradições e expandiu suas conexões com a comunidade Livramento, criando uma rede de parentesco e solidariedade entre os dois territórios.

Hoje, Águas Claras é reconhecida como uma comunidade remanescente de quilombo, certificada pela Fundação Palmares, e continua a preservar sua história e cultura. A comunidade, formada por cerca de 50 famílias, é um exemplo de resistência e identidade afro-brasileira, destacando-se como um patrimônio cultural e histórico do Sertão do Pajeú.

! OBJETIVOS DA AULA

- **Valorizar os saberes tradicionais, a oralidade e a memória coletiva como fontes legítimas de conhecimento histórico;**
- **Compreender os territórios quilombolas como espaços de resistência, organização social e ancestralidade;**
- **Estimular a escuta sensível e o contato direto com sujeitos históricos da comunidade;**
- **Promover a análise crítica sobre cultura, identidade e relações étnico-raciais a partir de uma experiência de campo;**
- **Producir registros e sistematizações (textuais, fotográficos e audiovisuais) com base na observação e nas entrevistas realizadas;**
- **Contribuir para a construção de uma educação emancipadora, pautada na valorização da diversidade e na justiça social.**

Quadro 1 – Habilidades da BNCC relacionadas à proposta didática sobre a Comunidade Quilombola de Águas Claras

Componente Curricular	Código da Habilidade (BNCC)	Descrição da Habilidade
História	EM 13 CHS 101	Analisar os processos de construção das identidades individuais e coletivas, reconhecendo suas múltiplas dimensões (étnicas, raciais, de gênero, religiosas, geracionais etc.).
História	EM 13 CHS 202	Discutir os impactos da escravidão, da cultura afro-brasileira e dos processos de resistência negra na formação social e política do Brasil.
História	EM 13 CHS 104	Analisar os processos históricos de exclusão, inclusão e resistência de diferentes grupos sociais, reconhecendo suas lutas por direitos

História	EM 13 CHS 303	Analisar criticamente os usos do passado e das memórias sociais na construção das identidades, nas lutas sociais e nos debates contemporâneos.
História	EM 13 CHS 205	Compreender a relação entre território, cultura e identidades, valorizando as territorialidades e os saberes dos povos tradicionais e comunidades quilombolas.

METODOLOGIA

ETAPA 1 – PREPARAÇÃO PRÉVIA EM SALA DE AULA

Nesta primeira etapa, o(a) professor(a) deverá preparar os(as) estudantes para a experiência da aula de campo, a compreensão da proposta por eles.

Para tanto, recomenda-se ao docente uma conversa com a turma que ressalte a importância histórica e cultural da comunidade que será visitada.

COMO FAZER?

1. Apresentar o contexto histórico e cultural da Comunidade de Águas Claras, utilizando como base trechos do e-book elaborado sobre a comunidade. Recomenda-se leitura em grupo e comentários guiados.
2. Expor os objetivos da visita e contextualizar a importância da educação das relações étnico-raciais no ensino de História.
3. Trabalhar os conceitos-chave: quilombo, oralidade, memória, ancestralidade, resistência cultural, comunidade tradicional e território.
4. Dividir a turma em sete equipes temáticas, explicando que cada equipe será responsável por um eixo de investigação e registro durante a aula de campo (ver Etapa 2).
5. Combinar regras de convivência e conduta ética, reforçando o respeito à cultura local, à privacidade dos moradores e às normas da escola durante a visita.

Equipe 01

- Aspectos Geográficos e Naturais do Território de Águas Claras

Fotografar e descrever o território (paisagens, relevo, vegetação, uso do solo).

Proposta: A Equipe deverá pesquisar o conceito de territorialidade e relacioná-lo ao modo de vida das comunidades quilombolas.

	<p>Equipe 2 Origem histórica da Comunidade.</p> <p>Origem e ocupação do território. Por meio da realização de uma entrevista previamente agendada pelo professor, a equipe irá gravar um depoimento de um morador quilombola de Águas Claras que produza um depoimento oral sobre a origem histórica e ocupação do território. Preferencialmente, a equipe irá preparar um roteiro com as perguntas para a realização da entrevista.</p>
	<p>Equipe 03 Educação quilombola</p> <p>A equipe irá fazer registros fotográficos a partir da visita à Escola Quilombola de Águas Claras e conversar com um dos seus educadores com o objetivo de entender como se caracteriza a proposta de educação em uma escola quilombola.</p>
	<p>Equipe 04 Associação de Agricultores de Águas Claras</p> <p>A equipe produzirá registros fotográficos da sede da Associação de Agricultores de Águas Claras e conversará com uma de suas lideranças com o objetivo de entender a importância dessa associação no processo de reconhecimento do Águas Claras, enquanto comunidade quilombola em 2008.</p>
<p>Equipe 05 A importância do Mestre Grito Anísio Patrício.</p>	<p>A equipe irá produzir registros fotográficos da residência na qual reside o Sr. Anísio e entrevistar um dos seus familiares. O objetivo do registro dessa narrativa é entender o papel que ele desempenhou enquanto líder comunitário e guardião de memórias daquela comunidade quilombola. A entrevista deve ser agendada previamente pelo professor.</p>

Equipe 07
Festa da Consciência Negra

Os estudantes irão produzir registros fotográficos do espaço onde acontece a celebração da festa anual da Consciência. Por meio de uma conversa informal com uma das membros do Grupo das Mestras Cozinheiras, os estudantes produzirão um registro escrito sobre a importância dessa expressão cultural para a Comunidade Quilombola de Águas Claras.



**ETAPA 02- REALIZAÇÃO
DA AULA DE CAMPO**

Durante a visita, o(a) professor(a) deverá acompanhar cada etapa do roteiro, garantindo a participação ativa dos(as) estudantes. Portanto, deve estar atento à coleta de registros (fotográficos, escritos, audiovisuais) e à escuta atenta dos relatos orais dos moradores da Comunidade de Águas Claras. Essa etapa da aula será de fundamental importância para o processo de avaliação, que acontecerá a partir da produção de uma exposição audiovisual e fotográfica, compartilhada com a comunidade escolar.

ETAPA 3 – RETORNO À ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Após a visita, o(a) professor(a) deverá orientar os(as) estudantes na sistematização do conteúdo vivenciado, estimulando a reflexão crítica e a organização dos registros.

COMO FAZER?

1. Manter as equipes temáticas formadas na etapa anterior e reforçar as funções de cada uma com base no que foi observado na aula de campo.
2. Orientar a produção de relatórios reflexivos individuais, baseados nos roteiros e nos registros realizados durante a visita.
3. Coordenar a organização de uma exposição escolar, que poderá ser composta por murais, painéis fotográficos, vídeos curtos, apresentações orais e/ou digitais.
4. Promover um momento de debate coletivo, para que os(as) estudantes compartilhem suas experiências, aprofundem seus aprendizados e reflitam sobre o combate ao racismo, o protagonismo negro e a valorização da cultura quilombola.



AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, considerando:

- participação ativa na aula de campo;
- qualidade dos registros (fotográficos, audiovisuais e escritos);
- capacidade de análise e síntese nos relatórios e apresentações;
- trabalho em equipe e cooperação;
- criatividade e profundidade na exposição final.

O produto final será uma exposição audiovisual e fotográfica, compartilhada com a comunidade escolar como culminância da sequência didática.

Quadro 2 – Conceitos teóricos utilizados na elaboração da proposta didática

Conceito	Definição / Explicação	Obra e Referência (ABNT)
Interculturalidade Crítica	Processo político e epistêmico de ruptura com a colonialidade, promovendo o diálogo entre saberes e a valorização de epistemologias dos povos originários e afrodescendentes.	WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial. In: WALSH, Catherine; CANDAU, Vera (Orgs.). Pensamento social e educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2010
Diáspora, Tradução Cultural e Hibridismo	Conceitos que expressam a complexidade das identidades negras e afro-diaspóricas, marcadas pela movimentação histórica forçada, reinvenção cultural e deslocamentos simbólicos.	HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder	<p>Conceitos que denunciam a permanência de estruturas de dominação colonial nas formas de subjetivação, produção de conhecimento e organização social nas sociedades latino-americanas.</p>	<p>QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). <i>A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas</i>. Buenos Aires: CLACSO, 2005</p>
Racismo Recreativo	<p>Forma de racismo disfarçada de brincadeira ou piada, que reforça estereótipos e inferioriza pessoas negras sob a justificativa do humor.</p>	<p>MOREIRA, Adilson José. <i>Racismo recreativo</i>. São Paulo: Pólen, 2019. Apud: RIBEIRO, Djamila. <i>Pequeno manual antirracista</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.</p>
Racismo Estrutural	<p>Racismo Estrutural Forma de racismo entranhada nas instituições, práticas e políticas da sociedade, operando sistematicamente na reprodução das desigualdades raciais.</p>	<p>ALMEIDA, Silvio. <i>Racismo estrutural</i>. São Paulo: Pólen, 2019.</p>
Aquilombamento	<p>Processo histórico, político e simbólico de organização coletiva de pessoas negras em espaços de resistência, proteção e produção de saberes próprios.</p>	<p>NASCIMENTO, Beatriz. <i>Quilombos, identidade e consciência negra</i>. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). <i>Beatriz Nascimento: textos, entrevistas e ensaios</i>. São Paulo: Instituto Amefricana, 2006.</p>

Ancestralidade	<p>Conjunto de vínculos culturais, espirituais e históricos que conectam as gerações de um povo, fortalecendo a identidade e a resistência coletiva.</p>	<p>NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de ancestralidade na experiência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Beatriz Nascimento: textos, entrevistas e ensaios. São Paulo: Instituto Américana, 2006.</p>
Educação das Relações Étnico-Raciais	<p>Proposta pedagógica voltada à valorização da cultura afro-brasileira e africana, enfrentamento ao racismo e promoção da equidade racial no ambiente escolar.</p>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPP, 2004.</p>



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

COSTA, Pedro Léo Alves. No caminho de Águas Claras: análise da educação em uma comunidade quilombola no Sertão de Pernambuco. 2024. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

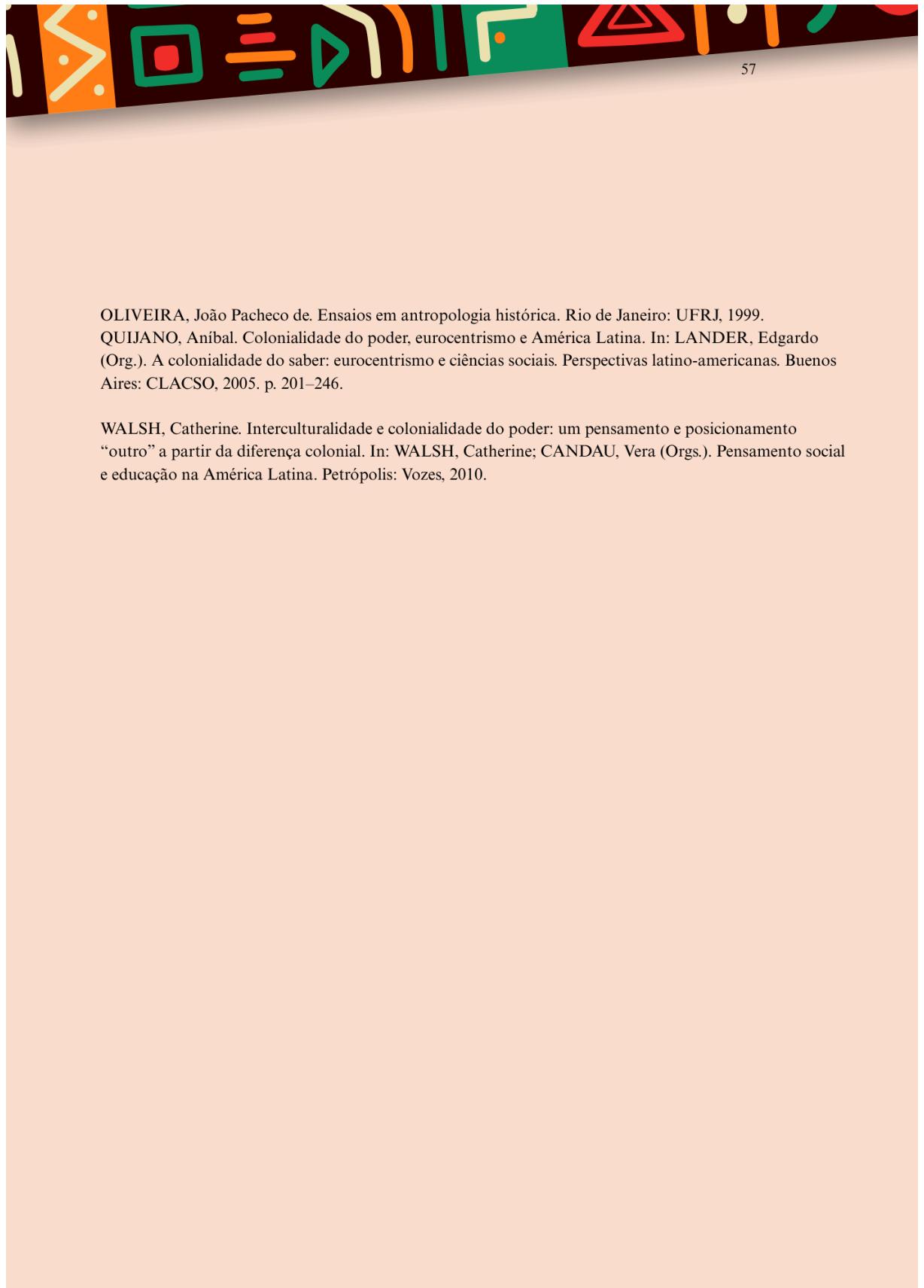
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

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

MENESSES, Janine Primo Carvalho de. Livramento: um quilombo desde o “tempo de pa trás”. 2010. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MOREIRA, Adilson José. Racismo recreativo. In: RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Aquilombar-se: estratégias de organização coletiva das populações negras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Beatriz Nascimento: textos, entrevistas e ensaios. São Paulo: Instituto Américana, 2006. p. 29–34.



OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaios em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201–246.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: WALSH, Catherine; CANDAU, Vera (Orgs.). *Pensamento social e educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2010.



APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-UFPE

PROFHISTÓRIA-MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA.

Questionário de Pesquisa para Professores de História Aplicado aos Professores de História da Escola Paulo Freire.

Título: “A Relação entre o Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais: Discussões a partir da Instituição do Calendário Afro-referenciado na Rede Estadual de Pernambuco em 2024”

Discente: Harlisson de Carvalho Bezerra.

Docente Orientador: André Mendes Salles

Eu, _____, professor(a) de História da EREF Paulo Freire, autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário para fins de pesquisa acadêmica. Declaro estar ciente de que meus dados serão tratados de forma anônima e confidencial, e que os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura:

Data: ___ / ___ / ___

Dados Pessoais do Entrevistado

Nome do Professor(a): _____

Séries e turmas em que leciona:

*Professor(a) efetivo(a) ou contratado(a)? _____

*Formação: _____

Tempo de serviço na
 instituição: _____

Questionário de pesquisa para professores de história aplicado aos professores de história da Escola Paulo Freire.

Objetivo: Compreender a percepção dos professores sobre a importância de inserir temas ligados à prevenção e combate ao preconceito racial durante as aulas de História, com ênfase nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e no "Art. 26-A, da LDB".

Questões:

1. Conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e o "Art. 26-A, da LDB", que tornam obrigatórios o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares?
2. Como o senhor tomou conhecimento dessas leis?

Interesse próprio

Formações continuadas na escola

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Outro:

Especifique:

3. Considera que essas leis são necessárias? Por quê?
4. Considera importante abordar temas como preconceito e discriminação racial durante as

aulas de História? Por quê?

5- A partir de quais conteúdos curriculares de História trabalha ou já trabalhou durante as aulas, questões étnico-raciais ou temas relacionados ao preconceito e discriminação racial? Poderia relatar um pouco dessa experiência?

6-. Com que frequência trabalha com temas relacionados ao preconceito e discriminação racial durante as aulas de História?

() Sempre

() Frequentemente

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

7- O senhor já realizou algum projeto relacionando conteúdos de História à Educação das relações Étnico-raciais nesta instituição escolar? Se sim, poderia descrever brevemente o projeto e como ele contribuiu para a promoção da reflexão e combate ao preconceito racial no ambiente escolar?

8 - Já presenciou ou costuma presenciar situações de discriminação e preconceito racial em sala de aula? Se sim, costuma intervir nessas situações? De que maneira?

9- Acredita que a prática do racismo recreativo entre os estudantes pode prejudicar o desempenho escolar da estudante vítima? Por quê?

10. O que você pensa sobre a existência das políticas afirmativas, como as cotas étnico-raciais para o ingresso no nível superior? Considera que são necessárias? Por quê?

11 - Conhece a proposta do calendário afroreferenciado criado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para o ano letivo de 2024, conforme a Portaria SEE Nº 5745, de 14 de dezembro de 2023? O que pensa sobre a utilidade e viabilidade dessa proposta educacional da SEE do Pernambuco?

12. Considera possível integrar a proposta e as datas previstas no Calendário Afro

Referenciado aos conteúdos de História? Por quê?

13. Durante o presente ano letivo de 2024, o senhor já realizou alguma atividade pedagógica ou participou de algum projeto na sua escola que tomou como referência o calendário afroreferenciado da Rede Estadual de Pernambuco?

14. Participou de alguma formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que teve como objetivo orientar pedagogicamente ou oferecer materiais de apoio ao professor da rede estadual para o trabalho com o calendário afroreferenciado? Quantas formações houveram ao todo?

15 - Qual foi a sua experiência nessa formação? Ela contribuiu para o seu trabalho em sala de aula com o tema das relações étnico-raciais? Essas formações foram específicas para professores de História?

16 - Quais foram os materiais, manuais de orientação ou outros recursos pedagógicos disponibilizados pela SEE-PE para o trabalho com o Calendário Afro referenciado? Esses materiais têm contribuído no seu trabalho didático para a efetivação da proposta do calendário? De que maneira? Como o senhor tem utilizado esses materiais junto aos estudantes?

17 - Poderia fazer uma breve descrição dos materiais disponibilizados pela SEE-PE? Como avalia a qualidade desses materiais? Eles se conectam ou dialogam com conteúdos curriculares da disciplina de História? Como?

Agradeço imensamente pela colaboração neste projeto de pesquisa. Sua contribuição foi fundamental.

Atenciosamente,

Harlisson de Carvalho Bezerra, Docente do Profhistória- Universidade Federal de Pernambuco.

ANEXO A- TABELA DO CALENDÁRIO AFRO REFERENCIADO

Anexo A- Tabela do Calendário Afro Referenciado.

DATAS EM ALUSÃO À DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES (2015-2024)							
05/ Jan	PROMULGAÇÃO O da lei nº 7716/1989 – LEI CAÓ	25/mar	NASCIMENTO DE Dona santa - RAINHA DO MARACATU ELEFANTE	20/jun	DIA NACIONAL Da dança de COCO	04/set	PROMULGAÇÃO O da lei nº 581/1850 - LEI EUSÉBIO DE QUEIRÓS
06/ Jan	COMPOSIÇÃO Do frevo VASSOURINHA S	09/abr	NASCIMENTO DE Maria de LOURDES DA SILVA (BADIA) - Matriarca do Carnaval Negro do Recife	23/jun	DIA DA Tradição RELIGIOSA ACORDA POVO, DA VILA DAS LAVADEIRAS - PE	12/set	SEMANA Estadual da VIVÊNCIA E PRÁTICA DA CULTURA AFRO- PERNAMBUCANA - LEI N° 16.241/2017
09/ Jan	PROMULGAÇÃO O D L N a ei ° 10.639/2003 - INCLUSÃO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO	27/abr	PRIMEIRA Eleição NACIONAL LIVRE SUL-AFRICANA	29/jun	DIA ESTADUAL Do Coc Da o XAMBÁ E DO CAVALO MARINHO LEI N° S 16241/2017 E 16.835/2020	16/set	FUNDAÇÃO DA Frente NEGRA BRASILEIRA
25/ Jan	REVOLTA DOS Malês CONTRA A ESCRAVIDÃO NA BAHIA	30/abr	FUNDAÇÃO DO Geledés - INSTITUTO DA MULHER NEGRA	02/jul	I ENCONTRO Das COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO	28/set	PROMULGAÇÃO O da lei 2.040 DE 2 DE 8 SETEMBRO DE 1871 - LEI DO VENTRE LIVRE - LEI 3.270 DE 28 DE SETEMBRO DE 1885 - LEI DO SEXAGENÁRIO
06/ Fev	DIA ESTADUAL Da JUVENTUDE NEGRA - LEI N° 16.241/2017	08/mai	PRIMEIRA Apresentação DO TEATRO EXPERIMENTAL NEGRO	03/jul	PROMULGAÇÃO O da lei nº 1.939/1951 - LEI AFONSO ARINOS - DIA NACIONAL DE LUTA CONTRA O RACISMO	13/out	FUNDAÇÃO DO Teatro EXPERIMENTA L DO NEGRO
09/ Fev	DIA ESTADUAL Do frevo - LEI N° 16.241/2017	11/mai	PRIMEIRA Conferência NACIONAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	14/jul	FUNDAÇÃO DA União de NEGROS PELA IGUALDADE	15/out	RECORDE Mundial de SALTO TRIPLO POR JOÃO DO PUL / O CRIAÇÃO DO MOVIMENTO DOS PANTERAS NEGRIAS NOS

							EUA
11/ fev	LIBERTAÇÃO DE NELSON MANDELA	12/mai	FUNDAÇÃO DA COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS	20/jul	PUBLICAÇÃO DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL E FUNDAÇÃO DO GRUPO PALMARES	06/no v	1º ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES NEGRAS
21/ fev	INÍCIO DO MOVIMENTO POLÍTICO "PEDROSADA"	13/mai	DIA NACIONAL DE DENÚNCIA CONTRA O RACISMO	23/jul	CONQUISTA DA MEDALHA DE OURO NO SALTO TRIPLO POR ADHEMAR FERREIRA DA SILVA	07/no v	PUBLICAÇÃO DA LEI FEIJÓ - LEI DE 7 DE NOVEMBRO DE 1981
23/ fev	DIA ESTADUAL DO SAMBA - LEI Nº 16.631/2019	18/mai	CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL MULHERES NEGRAS	24/jul	NASCIMENTO DO ESCRITOR, POETA E DRAMATURGO, SOLANO TRINDADE	10/no v	INÍCIO DA PRIMEIRA REUNIÃO DA CONVENÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO
02/ mar	CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DE PERNAMBUCO	19/mai	SEMANA ESTADUAL DA CAPOEIRA (3ª SEMANA DE MAIO)	25/jul	DIA INTERNACIONAL DA MULHER NEGRA, LATINA E CARIBENHA	11/no v	SEMANA ESTADUAL DO HIP HOP E DO CABELO CRESPO - LEIS Nº 16.241/2017 E 17.101/2020
07/ mar	GRAND E MARCH A PELOS DIREITO S CIVIS ESTADO S UNIDOS NOS	23/mai	CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL	27/jul	CONQUISTA DA MEDALHA DE BRONZE NO SALTO TRIPLO POR JOÃO CARLOS DE OLIVEIRA	14/no v	SEMANA ESTADUAL DA CONSCIÊNCIA DA RAÇA NEGRA
11/ mar	NASCIMENTO DE MARIA FIRMINA DOS REIS, AUTORA DO PRIMEIRO ROMANCE ESCRITO POR UMA MULHER NEGRA NA AMÉRICA LATINA	25/mai	DIA MUNDIAL DA ÁFRICA / DIA ESTADUAL DA PRESENÇA AFRICANA EM PE - LEI Nº 16.241/2017	ago	REVOLTA DOS ALFAIATES-CONJURAÇÃO BAIANA	20-no v	DIA NACIONAL DE ZUMBI E DA CONSCIÊNCIA NEGRA - REALIZAÇÃO DA MARCHA ZUMBI DOS PALMARES E SANÇÃO À RESOLUÇÃO Nº 8 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
14/ mar	DIA ESTADUAL MARIELLE FRANCO - DIA DE LUTA CONTRA O GENOCÍDIO DA MULHER NEGRA - LEI Nº 17.412/2021.	02/jun	DIA ESTADUAL MIGUEL DE COMBATE AO RACISMO E GENOCÍDIO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS - LEI Nº 17.951/2022	01/ ago	DIA ESTADUAL DO MARACATU - LEI Nº 16.241/2017	22/no v	REVOLTA DA CHIBATA / 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS

17/ mar	FIM DO APARTHEID	09/jun	SANÇÃO À LEI Nº 12.990/2014 QUE PREVÊ COTAS DE 20% EM CONCURSOS PÚBLICOS	29/ ago	SANÇÃO À LEI Nº 12.711/2012 - LEI DAS COTAS	10/de z	ALUSÃO ÀS CONCESSÕES DO PRÊMIO NOBEL DA PAZ PARA DESMOND TUTU, NELSON MANDELA E MARTIN LUTHER KING JR
21/ mar	DIA INTERNACIONAL CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E DIA NACIONAL DAS TRADIÇÕES DE RAÍZES DE MATRIZES AFRICANAS E NAÇÕES DE CANDOMBLÉ	18/jun	CRIAÇÃO FORMAL MOVIMENT O NEGRO UNIFICADO	31/ ago	REALIZAÇÃO DA III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO		
		19/jun	DIA MUNDIAL DE CONSCIENTIZAÇÃO DA DOENÇA FALCIFORME				

(ESTADO DO PERNAMBUCO. Portaria SEE nº 5745 de 14 de dezembro de 2023).