



PROFHISTÓRIA

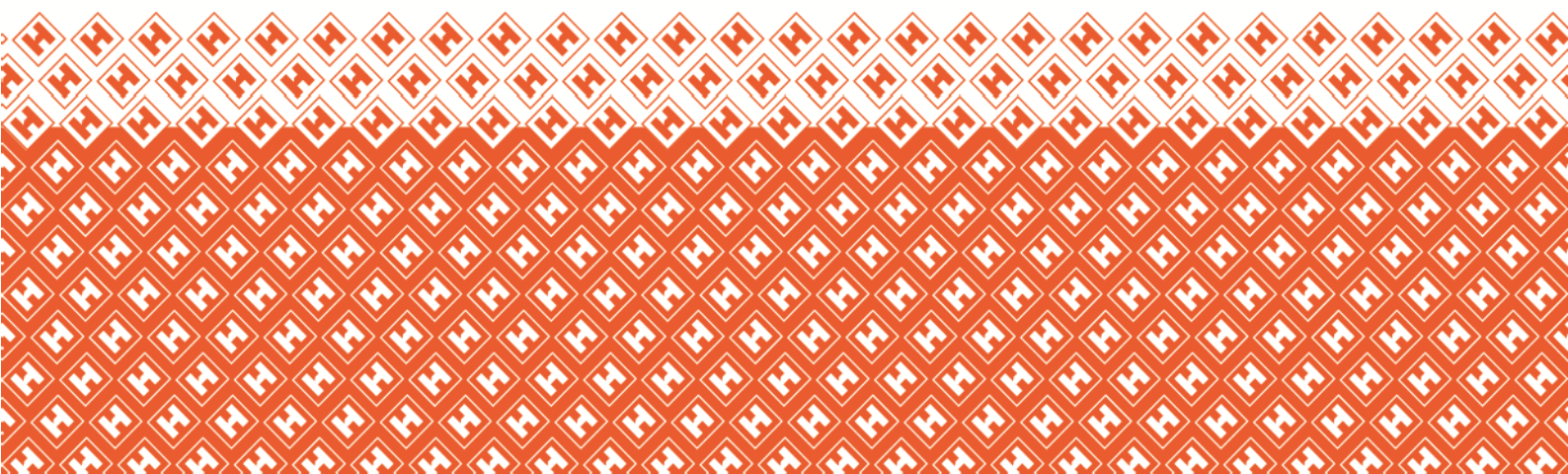
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TEREZINHA DE JESUS COIMBRA LOPES BOMFIM

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA A PARTIR DA PROPOSTA COMUM
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO**

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Maio / 2026



TEREZINHA DE JESUS COIMBRA LOPES BOMFIM

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA A PARTIR DA PROPOSTA COMUM
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA- Campus São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientadora: Profa. Dra. Maria José dos Santos

São Luís
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Bomfim, Terezinha.

Contribuições para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro- brasileira e Indígena a partir da Proposta Comum Curricular do Município de Caxias-Maranhão / Terezinha Bomfim. - 2026.
161 f.

Orientador(a): Maria Jose Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História/cch, Universidade Federal do Maranhão, Caxias, 2026.

1. Ensino de História. 2. Proposta Curricular. 3. Formação de Professores. 4. Lei 10639/03. 5. Lei 11645/08. I. Santos, Maria Jose. II. Título.

TEREZINHA DE JESUS COIMBRA LOPES BOMFIM

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA A PARTIR DA PROPOSTA COMUM
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAXIAS MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA- Campus São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientadora: Profa. Dra. Maria José dos Santos

Data: ____/____/____

Prof.^a. Dra. Maria José dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão
(PROFHISTORIA-UFMA)

Prof.^a. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Maranhão
(PROFHISTORIA-UFMA)

Prof.^a. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí
(UESPI)

Dedico aos meus pais, irmãos, meu filho João Pedro
e minha grande amiga Ana Maria.
In memória: Cláudio Leite

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, criador de todas as coisas e pelo dom da vida e socorro e conforto em todos os momentos da minha vida.

Meus pais, Maria José Coimbra e Paulo Lopes, por sempre estarem ao meu lado, em todos os momentos da minha vida.

Ao meu filho, João Pedro, por ser minha maior motivação e inspiração diária, trazendo luz e sentido aos meus esforços.

Aos meus irmãos, pelo apoio, carinho e companheirismo em todos os momentos desta trajetória.

À minha querida amiga e parceira de estudo e trabalho, Ana Maria, pela amizade sincera, pelas palavras de incentivo e pelo apoio constante durante esta jornada.

À Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, bem como a todos os professores e colaboradores que contribuíram para minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, essencial para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, por sua dedicação, paciência, ensinamentos e orientação cuidadosa, que foram indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação, meu sincero agradecimento.

“Enquanto escrevo, me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e autoridade da minha própria história”.
(Grada Kilomba)

RESUMO

A presente dissertação, intitulada "Contribuições para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena a partir da Proposta Comum Curricular do Município de Caxias Maranhão", vincula-se ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e tem como objeto central a análise da Proposta Comum Curricular (PCC) do município de Caxias-MA, aprovada em 2019, no que se refere à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. A pesquisa parte da constatação de que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto para a promoção de uma educação antirracista, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e formativos. Nesse contexto, o município de Caxias-MA, localizado no leste do Maranhão e marcado por rica herança histórica afro-indígena, apresenta-se como campo privilegiado de investigação. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, e combina pesquisa documental e pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário digital a 23 professores de História do Ensino Fundamental anos finais da rede municipal. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo segundo Laurence Bardin (2011), que permitiu identificar categorias temáticas emergentes relacionadas ao conhecimento da PCC, às práticas pedagógicas e às demandas formativas dos docentes. Os resultados evidenciam que, embora a Proposta Curricular de Caxias reconheça formalmente a importância das relações étnico-raciais e das temáticas afro-indígenas, sua implementação é marcada por abordagens pontuais e comemorativas, baixa sistematização dos conteúdos, ausência de orientações metodológicas consistentes e insuficiência de formação continuada para os professores. Observa-se, ainda, uma assimetria significativa no tratamento das duas legislações: a Lei nº 10.639/2003 recebe tratamento relativamente mais consolidado, enquanto a Lei nº 11.645/2008, relativa aos povos indígenas, permanece pouco explorada. Como produto educacional resultante da pesquisa, foi elaborada uma proposta de formação continuada intitulada "Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais", estruturada em seis encontros presenciais, totalizando 24 horas de formação, fundamentada em perspectivas teóricas decoloniais e antirracistas e articulada à

história local do município. A pesquisa dialoga com referenciais teóricos como Jörn Rüsen (2001), Paul Ricoeur (2007), Nilma Lino Gomes (2018), Kabengele Munanga (2005), Catherine Walsh (2009), bell Hooks (2013), Paulo Freire (1996), António Nóvoa (1992) e Maurice Tardif (2014), entre outros, articulando história, educação e decolonialidade. Os resultados contribuem para o debate sobre a democratização dos currículos escolares e a construção de uma escola verdadeiramente antirracista, plural e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Ensino de História; Proposta Curricular; Formação de professores, Lei nº.10.639/03; Lei nº.11.645/08.

ABSTRACT

This dissertation, titled “Contributions to the Teaching of African, Afro-Brazilian, and Indigenous History and Culture Based on the Common Curriculum Proposal of the Municipality of Caxias, Maranhão” is linked to the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória) at the Federal University of Maranhão (UFMA). Its central object is the analysis of the Common Curricular Proposal (PCC) of the municipality of Caxias, Maranhão, approved in 2019, regarding the implementation of Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008, which make the teaching of Afro-Brazilian, African and Indigenous history and culture mandatory in basic education. The research departs from the finding that, although Brazil has a robust legal framework for promoting antiracist education, the implementation of these policies in everyday school life still faces structural, pedagogical and formative barriers. In this context, the municipality of Caxias, located in eastern Maranhão and marked by a rich Afro-Indigenous historical heritage, presents itself as a privileged field of investigation. The research is qualitative in nature, with an exploratory and descriptive approach, combining documentary and field research. As a data collection instrument, a digital questionnaire was applied to 23 History teachers from the final years of Elementary School in the municipal network. Data analysis was based on Content Analysis according to Laurence Bardin (2011), which identified thematic categories related to teachers' knowledge of the PCC, pedagogical practices and formative demands. The results show that, although the Caxias Curricular Proposal formally acknowledges the importance of ethnic-racial relations and Afro-Indigenous themes, its implementation is characterized by punctual and commemorative approaches, low content systematization, absence of consistent methodological guidelines and insufficient continuing education for teachers. A significant asymmetry is also observed: Law No. 10,639/2003 receives relatively more consolidated treatment, while Law No. 11,645/2008, regarding indigenous peoples, remains largely unexplored. As an educational product resulting from the research, a continuing education proposal was developed entitled “Identities in the Classroom: Ethnic-Racial Relations, Afro-Indigenous History and Local Knowledge,” structured in six face-to-face meetings totaling 24 hours of training, grounded in decolonial and antiracist theoretical perspectives and articulated with the local history of the municipality. The research draws on theoretical references such as Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, Nilma Lino Gomes,

Kabengele Munanga, Catherine Walsh, bell hooks, Paulo Freire, António Nóvoa and Maurice Tardif, among others, articulating history, education and decoloniality. The results contribute to the debate on the democratization of school curricula and the construction of a truly antiracist, plural and socially just school.

Keywords: History Teaching; Curricular Proposal; Teacher education. Law nº.10.639/03; Law nº.11.645/08

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestões dos Professores para aprimorar a Proposta Curricular.....	56
Quadro 2 – Preocupações recorrentes na implementação de Temáticas africanas e indígenas no ensino de história, apontadas pelos professores.	57
Quadro 3 – Comparativo entre a BNCC e a Proposta curricular de Caxias Maranhão	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento da Proposta Comum Curricular (PCC) do Município	67
Gráfico 2 – Planejamento e prática docente orientado pela PCC	67
Gráfico 3 – A PCC contempla conteúdos de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena	69
Gráfico 4 – Formação e capacitação sobre o tema:	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA/USP — Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo

CEAO/UFBA — Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia

EJA — Educação de Jovens e Adultos

ERER — Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB — Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

PCC — Proposta Comum Curricular

PNLD — Programa Nacional do Livro Didático

ProfHistória — Mestrado Profissional em Ensino de História

SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMECT — Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia (Caxias–MA)

UFMA — Universidade Federal do Maranhão

UFPA — Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Relatos de uma Professora em construção.....	16
1.2 Atuação Profissional.....	17
2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.	29
2.1 Fundamentos e trajetórias do ensino de História no Brasil.....	29
2.2 A Lei 10.639/03 e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	36
2.3 Desafios contemporâneos e perspectivas decoloniais para o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.	41
2.4 Pedagogia Decolonial e Contra Colonial	45
3 A PROPOSTA CURRICULAR CAXIENSE E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE HISTÓRIA	51
3.1 O papel dos currículos municipais na efetivação da Lei: análise da Proposta Curricular de Caxias–MA	51
3.2 A Proposta Curricular de Caxias e a análise ano a ano do componente curricular História	58
3.3 Avanços, lacunas e recomendações à Proposta Curricular de Caxias–Maranhão	62
3.4 Percepção Docente sobre a Proposta Curricular: Análise do Questionário	64
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PRODUTO EDUCACIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA.....	75
4.1 Formação Continuada de Professores: perspectivas teóricas.....	75
4.2 A escola como espaço da formação continuada e o professor como profissional atuante.....	78
4.3 Mestrado Profissional: Contribuições Para a Formação Continuada Docente.....	80

4.4 O Produto Educacional: sua importância dentro do mestrado profissional	82
4.5 Tipo e estrutura do Produto Educacional.....	84
4.6 O Produto educacional dessa pesquisa.	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A – Questionário para Professores de História.....	100
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	105
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
ANEXO B - CAPA DA PROPOSTA COMUM CURRICULAR DO MUNICÍPIO	158

1 INTRODUÇÃO

1.1 Relatos de uma Professora em construção.

No ano de 1998, ingressei no curso de história da UEMA, onde me senti completamente perdida. Meu primeiro ano na faculdade foi de sofrimento psicológico intenso, morria de medo de falar em público, de apresentar trabalho, de expor minhas ideias, minhas condições financeiras também não ajudavam, pois tinha muitas “pessoas elitizadas”. Aos poucos fui fazendo amizade e entrei num grupinho de meninas também meio excluídas, porém muito responsáveis e estudiosas e foi nesse ritmo que graduei no ano de 2004 na UEMA, com poucos colegas da minha turma inicial, pois a maioria fora desistindo ao longo dos anos. Quando me formei queria logo exercer meu ofício não por amor ao ensinar, mas porque era a única forma de adentrar o mercado de trabalho, na minha cidade. Mas não foi como eu previa, não consegui um contrato, nem ser chamada para lecionar em nenhuma escola local.

Na verdade, meu despertar para os estudos, acadêmicos só veio mesmo quando fui cursar a disciplina de história medieval, pois até então tinha me esquivado de participar de debates, trabalhos orais etc. Nessa disciplina a professora me apresentou o livro 'A civilização do Ocidente Medieval de Jacques Le Goff' e me apaixonei pela maneira de escrita, a cultura e relações Sociais, tanto que decidi voltar meus estudos acadêmicos sobre cultura e religiosidade. A contribuição desse importante medievalista francês para a consolidação da “nova história” e suas novas perspectivas de análise. A expressão “a nova história” conhecida na França como *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (Bruke,1992). Foi quando me encantei com o estudo no campo das mentalidades¹ e consequentemente da história cultural, entre outras.

Minha monografia seguiu essa mesma trajetória, na verdade, nesse período foi aberta uma nova modalidade: poderíamos apresentar em grupo de três pessoas um projeto de pesquisa, e foi por esse campo que fui devido a já avançado tempo dentro da academia. Fiz um projeto com dois colegas de turma, sobre as principais Igrejas de Caxias, uma proposta de preservação e conservação do Patrimônio Artístico e arquitetônico.

1.2 Atuação Profissional

Quando terminei a graduação, passei um ano sem trabalho, só estudando para concurso. Nesse mesmo ano experimentei pela primeira vez o ato de ensinar na prática, foi um momento muito difícil devido a meu grande medo de falar em público, fui lotada em turmas de ensino fundamental e EJA noturno seguindo o método tradicional, baseado apenas nos textos dos livros didáticos. Já nesse tempo pude finalmente me dedicar um pouco a minha paixão que é o teatro. Comecei a fazer oficinas de teatro no SESC/Caxias. Aos poucos essas práticas foram me ajudando a perder o medo de falar em público e expor meus pensamentos. No ano de 2007 passei no concurso para professor da rede Municipal de Caxias, para zona Rural. Nesse momento também fui selecionada para primeira turma de curso técnico em ator em Teresina Piauí e foi um momento de muitas incertezas pois precisava iniciar meu trabalho, mas também gostaria de aproveitar a oportunidade de aprender a arte que tenho paixão. Então conseguir conciliar os dois, já que ficava dois dias na zona rural e os outros ia fazer o curso, porém, confesso que minha experiência como professora na zona rural, no povoado Sossego foi traumática devido a vários fatores como saúde, distância e difícil relações de trabalho.

Depois dessa experiência consegui remoção para outra escola, concluir meu curso técnico em artes cênicas, e continuei seguindo o mesmo estilo, leitura, questionário e apresentação de trabalho em grupo, apesar de ter mais liberdade nessa nova escola de experimentar, projetos de visita à cidade, exposição de filmes de período comecei uma especialização em História do Maranhão ao concluir em 2010, apresentei o artigo, com o tema “Os Principais festejos religiosos de Caxias- Maranhão - Década de 80 aos anos 2000”. No ano seguinte mudei de localidade e fui lecionar numa escola mais próxima da cidade, nessa escola, busquei trabalhar além do livro didático, com uso de slide, filmes e criação de projetos, visita ao centro histórico da cidade, além de palestra com professores pesquisadores da temática de preservação do patrimônio histórico da cidade, mas me deparei com uma nova realidade novos empecilhos a violência e falta de disciplina tão latentes nas escolas das zonas periféricas da cidade.

Em 2013, surgiu uma parceria SESC/UEMA e secretaria de educação do município, e fui selecionada para uma nova especialização em História do Maranhão que concluir em 2014 com artigo com a temática O festejo religioso de São Benedito

em Caxias-Ma: sentidos e contradições. Já nesse período não me sentia mas motivada em esta atuando só em sala de aula, devido a problemas de saúde, então comecei a buscar meios de ser transferida para cidade. Na oportunidade da transferência para zona Urbana, assumi a coordenação da área de História com outra colega. Era início de um novo governo e a primeira tarefa era o processo de construção da primeira Proposta Comum Curricular do município. Embora iniciada, a Proposta nunca tinha sido realmente publicada, nem oficializada.

Para seu término, foi necessário, reuniões entre as diversas áreas, entre os professores e um grande estudo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que acabava de se tornar realidade no país e aprofundamento da Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani que é o aporte teórico onde a proposta está baseada.

A metodologia da presente Proposta Curricular, fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica, parte da prática social vivenciada pelo estudante e o professor, com compreensões distintas da realidade para que possam se apropriar do saber sistematizado. A prática social é o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, em que possibilita a problematização, quando dos questionamentos sobre os problemas da prática social, para em seguida disponibilizar ao estudante a apropriação do conhecimento científico por meio do processo da instrumentalização (Caxias-MA, 2019).

Dentro desse processo de construção dessa proposta onde também, foi colocado questões relacionadas a ensino a relações étnico raciais, e a criação dentro do município da coordenação das escolas quilombolas e da inserção do currículo diversificado, voltado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, segundo a Lei 10639/03 e a 11645/08.

Logo depois da proposta aprovada, nós da coordenação de História levamos um colega, professor e ativista social para um dos nossos encontros de formação de professores. A ideia era que ele falasse de sua vivência como ativista na busca dos direitos da população negra da cidade, de sua participação em alguns grupos que buscavam levar para os jovens da cidade a ideia de empoderamento e orgulho da sua cor etc.; justamente nessa palestra percebi, como a maioria dos professores reproduziam falas de cunho preconceituoso, principalmente quando se tocavam assunto de cultura e religião afrodescendente. O que encaminhou a buscar, estudar teóricos e educadores que abordam, questões étnicas raciais, e conceitos, com interseccionalidade, branquitude, apagamento histórico, decolonialidade, entre outros,

despertando a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa que auxiliasse os professores da rede municipal, a trabalharem efetivamente a Lei 10639/03 e 11645/08 em sala de aula, durante todo período letivo, dando a este um suporte através de uma formação contínua e fundamentada.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objeto central de investigação é a Proposta Comum Curricular (PCC) do município de Caxias-MA, aprovada em 2019, com foco no componente curricular de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Caxias é o segundo maior município do Maranhão, com população estimada em torno de 175 mil habitantes (IBGE, 2022), localizado no leste do estado e marcado por uma rica história de ocupação territorial protagonizada por populações afrodescendentes e indígenas, incluindo os eventos da Balaiada (1838–1841), levante popular que mobilizou escravizados, negros libertos e indígenas na resistência contra a opressão colonial.

A pesquisadora, professora de História da rede municipal de Caxias há mais de quinze anos e partícipe ativa do processo de elaboração da Proposta Curricular municipal, traz para este estudo uma visão da equipe de elaboração do documento que enriquece a análise e amplia a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A trajetória pessoal e profissional descrita no Prólogo desta dissertação explicita os caminhos que conduziram à escolha do tema e ao compromisso ético-político com uma educação antirracista.

O ensino de História no Brasil carrega marcas profundas de uma tradição eurocentrada que, por décadas, relegou à marginalidade as experiências, os saberes e as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade brasileira. Esse silenciamento não foi casual: foi parte de um projeto político e cultural que construiu uma identidade nacional excludente, sustentada pelas instituições responsáveis pela produção e difusão do conhecimento histórico oficial, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838.

A partir das décadas de 1980 e 1990, os movimentos sociais negros e indígenas protagonizaram intensas disputas por reconhecimento e por uma educação que refletisse a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. Esse processo de luta resultou, em 2003, na aprovação da Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino

da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, e, em 2008, na Lei nº 11.645, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena. Tais legislações representam conquistas históricas no campo da educação antirracista e constituem marcos fundamentais para a democratização do currículo escolar no país.

No entanto, a existência de um aparato legal não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A efetivação dessas leis no cotidiano escolar depende de uma série de fatores: a formação inicial e continuada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos adequados, o comprometimento das gestões escolares e municipais, e a capacidade dos currículos locais de traduzir as diretrizes nacionais em práticas pedagógicas concretas, contextualizadas e comprometidas com a equidade racial.

Diante desse contexto, a pergunta que orienta esta pesquisa é: de que maneira a Proposta Comum Curricular do município de Caxias–Maranhão atende às exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e às necessidades dos professores de História no ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e quais contribuições podem ser formuladas para o seu aprimoramento?

Essa questão desdobra-se em perguntas complementares: Em que medida a PCC de Caxias incorpora os conteúdos, metodologias e perspectivas previstos nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008? Como os professores de História percebem a proposta curricular e quais são os principais desafios que enfrentam para implementá-la? Que estratégias pedagógicas e formativas podem contribuir para a efetivação de um ensino de História verdadeiramente antirracista e decolonial no município?

A relevância desta pesquisa se sustenta em múltiplas dimensões. Do ponto de vista legal e político, passados mais de vinte anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, a sua efetivação plena ainda é um desafio em todo o país, e o município de Caxias–MA não é exceção. Compreender como o currículo local se posiciona diante dessas exigências legais é condição necessária para o avanço da educação antirracista.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para o campo do ensino de História ao articular análise curricular, perspectiva decolonial e formação docente, ampliando o debate sobre a democratização do conhecimento histórico escolar. Ao mesmo tempo, insere-se nas discussões do ProfHistória, programa dedicado à formação de professores-pesquisadores comprometidos com a transformação das

práticas pedagógicas.

Do ponto de vista social, a pesquisa responde a uma demanda urgente das comunidades escolares de Caxias: professores que reivindicam formação, materiais e orientações mais consistentes para trabalhar as temáticas étnico-raciais em sala de aula. O produto educacional resultante desta dissertação, uma proposta de formação continuada, pretende ser uma contribuição concreta e aplicável à realidade local.

Por fim, do ponto de vista identitário, a pesquisa reconhece que a escola é um espaço de disputa de memórias e narrativas. Incluir e valorizar a história afro-indígena nos currículos é reconhecer a humanidade e o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, empáticos e comprometidos com a justiça social.

O objetivo central da investigação se volta para a análise da Proposta Comum Curricular do município de Caxias–MA no que se refere à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, investigando a percepção dos professores de História sobre sua adequação e efetividade para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e propor contribuições para o seu aprimoramento por meio de um produto educacional voltado à formação continuada docente.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: analisar a Proposta Comum Curricular de Caxias–MA no componente curricular de História, identificando as convergências e lacunas em relação às exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e às orientações da BNCC; Investigar a percepção dos professores de História da rede municipal sobre a Proposta Comum Curricular, identificando desafios, potencialidades e sugestões para a sua melhoria; analisar as práticas pedagógicas dos docentes em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, identificando recursos, metodologias e entraves; articular os dados empíricos coletados com referenciais teóricos decoloniais e críticos sobre ensino de História, currículo e formação de professores; elaborar um produto educacional — proposta de formação continuada — que responda às demandas identificadas pelos professores e contribua para a efetivação de um ensino de História antirracista no município de Caxias–MA.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação, com caráter exploratório e descritivo. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado: não se trata de mensurar fenômenos educacionais de forma estatística, mas de compreender os

sentidos, as percepções e as práticas de professores de História em relação à Proposta Comum Curricular (PCC) do município de Caxias–MA e à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Como argumenta Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", dimensões que não se reduzem à operacionalização de variáveis.

No âmbito específico do ensino de História, a pesquisa qualitativa encontra sólida tradição metodológica, pois permite capturar a complexidade das relações entre currículo, prática docente e formação de consciência histórica (Schmidt; Garcia, 2005). A pesquisa articula duas estratégias complementares: a pesquisa documental, voltada à análise da Proposta Comum Curricular municipal, da BNCC e dos marcos legais pertinentes; e a pesquisa de campo, realizada por meio de questionário aplicado aos professores. Essa combinação permite confrontar o currículo prescrito expresso nos documentos oficiais com o currículo percebido pelos docentes, revelando aproximações, distâncias e tensões que a análise apenas documental não seria capaz de captar.

A pesquisa insere-se ainda na modalidade de pesquisa aplicada, uma vez que seu resultado é uma proposta de formação continuada diretamente voltado à transformação das práticas pedagógicas no contexto investigado. Essa característica é coerente com a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que articula rigor acadêmico e compromisso com a intervenção na realidade escolar.

O cenário da pesquisa é a Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia (SEMECT) de Caxias–MA, especificamente a rede pública de ensino fundamental anos finais. Caxias é o segundo maior município do Maranhão, com população estimada de aproximadamente 175 mil habitantes (IBGE, 2022), localizado na região leste do estado. O município possui expressiva presença de populações afrodescendentes e indígenas, com destaque para as 21 comunidades quilombolas distribuídos em sua zona rural, em situação de declaradas e/ou certificadas, sendo elas: Olho D'água do Raposo, Lavras I e II, Cajueiro. Trabalhosa, Central dos Medeiros, Quilombo, Jenipapo I e II, Cana Brava das Moças, Jabuti, Santo Antônio dos Pretos, Lagoa dos Pretos, Barra da Tereza, Gameleira Usina Velha, Mulatas, Mimoso, Jaguarana, Soledade, Curicas, Santo Antônio do Mucambo, Lagoa do Canto.

A rede municipal de ensino de Caxias conta com escolas de Educação Infantil,

Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, atendendo aproximadamente 30 mil estudantes do ensino fundamental. Conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2024), o município possui 30 escolas na zona urbana e 18 escolas no campo de Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), onde atuam os professores de História que compõem o grupo participante desta pesquisa. A Proposta Comum Curricular (PCC) municipal, elaborada entre 2017 e 2019 e homologada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia (SEMECT), constitui o principal documento orientador do trabalho pedagógico na rede e é o objeto central de análise desta dissertação.

A escolha de Caxias Maranhão - em particular da rede pública municipal de educação - como cenário de pesquisa não é aleatória. Além de ser o município de atuação profissional da pesquisadora, o que garante acesso privilegiado ao campo e profundo conhecimento da realidade investigada, Caxias apresenta características que o tornam um campo de investigação especialmente relevante para o debate sobre educação antirracista: sua história, marcada pela resistência afro-indígena, e sua composição populacional, majoritariamente negra e mestiça, conferem urgência e significado particular ao estudo das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Os participantes da pesquisa são professores de História do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de Caxias-MA. A seleção dos participantes adotou critério de amostragem intencional (ou proposital), estratégia recomendada para pesquisas qualitativas que buscam investigar sujeitos com características específicas relevantes para o objeto de estudo (Flick, 2009). O critério de inclusão foi: ser professor de História efetivo ou contratado da rede municipal, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental.

O instrumento de pesquisa foi enviado aos professores de História do Ensino Fundamental anos finais da rede municipal, por meio de formulário digital (Google Forms), obtendo 23 respostas válidas. O conjunto de respondentes configura, portanto, o universo disponível de professores que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, garantindo ampla representatividade do grupo. O perfil dos participantes, detalhado no Capítulo 2, revela um corpo docente predominantemente experiente, com formação em nível de especialização, em sua maioria atuando na área de formação, o que amplia a consistência dos dados coletados.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira etapa

consistiu na pesquisa documental, com análise da Proposta Comum Curricular do município de Caxias-MA (2019), da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018), das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 01/2004) e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006). A análise documental seguiu os procedimentos descritos por Cellard (2008): contextualização do documento, identificação dos autores, análise do contexto de produção e interpretação crítica dos conteúdos.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado digital, elaborado no Google Forms e distribuído aos professores de História da rede municipal. O questionário foi organizado em quatro partes articuladas: (1) perfil profissional e formativo dos docentes; (2) conhecimento e uso da Proposta Comum Curricular; (3) práticas pedagógicas relacionadas às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; e (4) sugestões para o aprimoramento da PCC e do ensino das relações étnico-raciais. O instrumento combinou questões fechadas (escala Likert e múltipla escolha) com questões abertas, garantindo tanto a possibilidade de comparação entre respostas quanto a captação de percepções mais detalhadas e contextualizadas.

A análise dos dados coletados foi realizada com base na metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). não procura o sentido 'verdadeiro', mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, partindo do pressuposto que todo enunciado é linguisticamente descritivo como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. A autora reforça a análise do conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A escolha desse método justifica-se por sua adequação ao tipo de dado coletado — respostas dissertativas de professores sobre suas práticas, percepções e desafios — e por sua capacidade de articular análise sistemática com interpretação qualitativa aprofundada. O procedimento de análise seguiu as três fases propostas por Bardin (2011): (1) pré-análise, com leitura flutuante do material, constituição do

corpus e formulação de hipóteses iniciais; (2) exploração do material, com codificação e categorização das unidades de registro; e (3) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

A categorização foi realizada de forma predominantemente indutiva (a posteriori), ou seja, as categorias emergiram do próprio material analisado, sem imposição prévia de um esquema classificatório rígido. As principais categorias identificadas foram: (a) conhecimento e uso da PCC; (b) abordagem das temáticas afro-brasileiras nas práticas docentes; (c) abordagem das temáticas indígenas nas práticas docentes; (d) desafios e entraves para a implementação das leis; e (e) sugestões para formação continuada e aprimoramento curricular. Essas categorias orientaram a análise apresentada no Capítulo 2 da dissertação.

Para a análise documental da PCC, adotou-se também o procedimento de análise comparativa, confrontando o documento municipal com as orientações da BNCC e com as exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, conforme detalhado nas seções 2.1 a 2.5 do Capítulo 2.

A presente pesquisa foi conduzida em observância às normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A participação dos professores foi inteiramente voluntária. Todos os participantes receberam, no início do formulário digital, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário e anônimo da participação, a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o compromisso da pesquisadora com o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. A participação na pesquisa foi condicionada ao aceite eletrônico do TCLE.

Para garantir o anonimato dos participantes, as respostas do questionário foram tratadas de forma sigilosa e os professores são identificados, ao longo do texto, apenas por nomes africano e indígena (Prof. Nzinga, Prof. Yara etc.), sem qualquer informação que permita sua identificação pessoal ou profissional. Os dados coletados foram armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito à pesquisadora e à orientadora, e serão mantidos por cinco anos após a publicação dos resultados, conforme as normas éticas vigentes.

A pesquisadora, por atuar na mesma rede de ensino dos participantes, adotou cuidados adicionais para evitar qualquer situação de constrangimento ou pressão

sobre os respondentes, garantindo que a participação ou não na pesquisa não tivesse qualquer impacto sobre a relação profissional. A aplicação do questionário foi mediada pela coordenação pedagógica da SEMECT, que distribuiu o convite de forma neutra e imparcial.

Em consonância com as exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), esta dissertação é acompanhada de um produto educacional elaborado a partir dos resultados da pesquisa. O produto educacional, voltado diretamente para a transformação das práticas pedagógicas no contexto investigado, constitui uma das contribuições centrais desta investigação para o ensino de História na rede municipal de Caxias–MA.

Com base nos dados coletados junto aos professores — que apontaram, de forma recorrente, a demanda por formação continuada específica sobre relações étnico-raciais, por materiais didáticos contextualizados e por metodologias mais consistentes para trabalhar as temáticas afro-indígenas —, optou-se pela elaboração de uma proposta de formação continuada intitulada "Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais". O produto está estruturado em seis encontros presenciais mensais, com duração de quatro horas cada, totalizando 24 horas de formação, destinados aos professores de História do Ensino Fundamental da rede municipal.

A proposta articula aprofundamento teórico sobre história africana, afro-brasileira e indígena com análise crítica de materiais didáticos, oficinas de produção de sequências didáticas e valorização da história local de Caxias. Fundamenta-se nas perspectivas de autores como Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Imbernón (2011), Gomes (2018) e Munanga (2005), entre outros. O produto educacional é apresentado na íntegra no apêndice desta dissertação.

Esta dissertação está organizada em duas partes principais — os capítulos teórico-empíricos e o produto educacional — além dos elementos pré-textuais e pós-textuais. A seguir, apresentamos brevemente o conteúdo de cada seção.

O Capítulo 1, intitulado "Ensino de História no Brasil: um olhar sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira", apresenta o referencial teórico que sustenta a dissertação. Organizado em quatro seções, o capítulo traça um panorama crítico do ensino de História no Brasil, desde sua institucionalização eurocêntrica no século XIX até os processos contemporâneos de reconfiguração curricular. A seção 1.1 reconstrói os fundamentos e as trajetórias do ensino de História no Brasil,

destacando o papel do IHGB na construção de uma narrativa nacional excludente e os esforços dos movimentos negros para tensionar esse modelo. A seção 1.2 analisa a Lei nº 10.639/2003 como marco legal e político da educação antirracista, seus avanços e desafios de implementação. A seção 1.3 discute os desafios contemporâneos e as perspectivas decoloniais para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, articulando as contribuições de Jörn Rüsen e Paul Ricoeur ao debate sobre consciência histórica, memória e narrativa justa. A seção 1.4 aprofunda o debate sobre Pedagogia Decolonial e Contra Colonial, dialogando com Catherine Walsh, Ailton Krenak, Bell Hooks e Nilma Lino Gomes.

O Capítulo 2, intitulado "Um olhar sobre a percepção dos docentes de História quanto à aplicação da Proposta Curricular de Caxias-MA", apresenta a análise empírica da dissertação. A seção 2.1 examina o papel dos currículos municipais na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com análise detalhada da PCC de Caxias. A seção 2.2 analisa especificamente a relação da Proposta Curricular com a Lei nº 11.645/2008, identificando lacunas na abordagem das temáticas indígenas. A seção 2.3 realiza uma leitura ano a ano do componente curricular de História da PCC, do 6º ao 9º ano, articulando as determinações legais com os conteúdos propostos. A seção 2.4 apresenta e analisa os dados coletados por meio do questionário aplicado aos 23 professores, abrangendo perfil docente, conhecimento da PCC, práticas pedagógicas e sugestões de melhoria. Por fim, a seção 2.5 sistematiza os avanços, as lacunas e as recomendações para o aprimoramento da PCC municipal.

O terceiro capítulo discute a formação continuada de professores e o produto educacional no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História. Inicialmente, apresenta os fundamentos conceituais da formação continuada, dialogando com autores como Vera Maria Candau (1997), António Nóvoa (1992; 2002; 2009), Maurice Tardif (2002) e Francisco Imbernón (2010; 2011), destacando a valorização da prática docente, da reflexão crítica e da escola como espaço de formação.

Em seguida, aborda a escola como lócus da formação continuada e o professor como profissional reflexivo, enfatizando a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional docente. Posteriormente, discute as especificidades do Mestrado Profissional em Ensino e suas contribuições para a formação continuada, especialmente no âmbito do ProfHistória, a partir das contribuições de Marco Antônio Moreira (2004) e Marli André (2016).

Posteriormente apresenta o conceito, a importância e a estruturação do produto

educacional, com base em Ivanise Maria Rizzatti et al. (2020), Samira Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) e Rony Freitas (2021). Além disso, descreve o produto educacional elaborado nesta pesquisa, explicitando seus objetivos, sua organização e sua contribuição para o ensino de História e para a formação continuada de professores. O Produto Educacional, apresentado em seção própria, constitui o resultado aplicado desta pesquisa. Trata-se da proposta de formação continuada "Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais", elaborada a partir das demandas identificadas pelos professores e fundamentada nos referenciais teóricos da dissertação. O produto inclui fundamentação teórica, objetivos, perfil dos participantes, estrutura geral, descrição detalhada dos cinco encontros formativos, metodologia, instrumentos de avaliação, recursos necessários e considerações finais.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.

2.1 Fundamentos e trajetórias do ensino de História no Brasil

O presente capítulo propõe uma análise crítica do ensino de História no Brasil, examinando tanto suas origens marcadamente eurocêntricas quanto os processos recentes de reconfiguração curricular que buscam valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira. Parte-se da constatação de que a institucionalização da disciplina, ainda no século XIX, esteve profundamente articulada à construção de uma identidade nacional excludente, como demonstram Bittencourt (2004) e Gomes (2021), sustentada pelas diretrizes simbólicas e epistemológicas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

A análise se amplia com o aporte teórico de autores como Jörn Rüsen, cuja reflexão sobre consciência histórica permite compreender como as narrativas ensinadas na escola moldam a identidade dos sujeitos em relação ao tempo e ao pertencimento. Também se recorre a Paul Ricoeur, cuja abordagem sobre memória, esquecimento e justiça narrativa contribui para repensar o papel da escola como espaço de disputa simbólica e reconstrução da memória coletiva. Assim, discute-se como o ensino da história pode (ou não) promover o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas. Como destaca Munanga (2005, p. 47), é imprescindível afirmar o lugar da cultura negra não como exceção ou exotismo, mas como constitutiva da própria nacionalidade brasileira, como discute Chimamanda Adichie em seu livro "O Perigo de uma história única".

Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas. Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes... ao insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A "única história" cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história (Adichie, 2019, p. 14).

O capítulo aborda ainda a importância da Lei 10.639/03 como marco legal e político na luta por uma educação antirracista, destacando os desafios enfrentados em sua efetivação — desde a formação docente até a produção de materiais didáticos adequados. Por fim, são examinadas as perspectivas decoloniais para o ensino de História, que propõem uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos e a valorização de outras epistemologias, especialmente as de matriz africana, contribuindo para a construção de um currículo mais justo, plural e inclusivo.

O ensino de História no Brasil, desde sua institucionalização no século XIX, foi marcado por uma forte influência eurocêntrica. Segundo Fonseca (2011),

a disciplina foi pensada como instrumento de legitimação do poder político e de afirmação de uma identidade nacional baseada nos feitos dos grandes heróis, quase sempre de origem europeia. "O ensino de História na escola fundamental brasileira, esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo a francesa (Fonseca, 2011, p. 49).

Essa perspectiva se materializou com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, que orientava a elaboração dos conteúdos e dos manuais didáticos, reforçando a centralidade da história europeia e relegando a história do Brasil a um papel secundário. Bittencourt (2004) aponta que a história, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, "permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos" (Bittencourt, 2004, p. 59).

Nesse viés, o apagamento das narrativas africanas e afro-brasileiras foi, portanto, uma consequência direta desse projeto de construção identitária. Como destaca Gomes, "esse projeto de apagamento se reflete nos livros de história, livros didáticos, como se a construção do Brasil fosse exclusivamente branca e europeia e todos os demais agentes fossem autores secundários" (Gomes, 2021, p. 24). Tal silenciamento contribuiu para a formação de uma identidade nacional excludente, que desconsidera o protagonismo dos africanos escravizados e de seus descendentes na construção da sociedade brasileira.

Como adverte Bittencourt (2004), nos anos 70, houve mudanças nos métodos e técnicas de ensino, mas sem alterar os conteúdos essenciais: "prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, sem que essencialmente os conteúdos fossem alterados, mas apenas simplificados e resumidos" (Bittencourt, 2004, p. 99).

A partir das décadas de 1980 e 1990, a emergência dos movimentos sociais

negros foi fundamental para tensionar esse quadro. Organizações e lideranças negras, como Abdias do Nascimento¹, passaram a reivindicar políticas educacionais antirracistas e a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Segundo Primo e Coimbra (2023),

os movimentos negros organizados atuaram em outras frentes, inclusive levando suas demandas para o debate político no Parlamento brasileiro, tendo no intelectual, ativista e político Abdias Nascimento um símbolo da luta antirracista, reconhecido internacionalmente (Primo; Coimbra, 2023, p. 5).

Nilma Lino Gomes, no conceito de "Movimento Negro Educador", enfatiza a educação como arena de luta antirracista, onde lideranças negras reconfiguram currículos para desconstruir o racismo epistêmico, promovendo o protagonismo negro na sala de aula. Complementarmente, Amílcar Araújo Pereira, em sua tese e artigo "Por uma autêntica democracia racial!" (2010), critica o mito da democracia racial brasileira e defende a inclusão de movimentos negros nos currículos de História escolar, revelando como escolas perpetuam exclusões ao ignorar lutas por direitos étnico-raciais. Essas contribuições reforçam a Lei 10.639/03 como instrumento de disputa curricular, alinhando-se às demandas históricas por uma pedagogia emancipatória.

Essa mobilização resultou, após décadas de luta, na aprovação da Lei 10.639/03, que representa uma conquista histórica no combate ao racismo estrutural na educação. Bittencourt (2004) salienta que as transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980. Assim, o ensino de História no Brasil esteve por muito tempo fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica que invisibilizou as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. Essa abordagem excludente consolidou uma narrativa que marginalizou a população negra nos currículos escolares e reforçou estereótipos negativos. Tal processo revela que a História é uma construção social e política, marcada por disputas de narrativas que refletem relações de poder.

As reformas curriculares, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

¹ Considerado como um dos maiores expoentes intelectuais dedicados à cultura Afro-brasileira do século XX. Figura central pela luta dos direitos civis e pela igualdade racial no Brasil: ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

2018), têm buscado superar essa visão restrita, incorporando a diversidade étnico-racial e cultural brasileira, ainda que desafios persistam na efetivação dessas mudanças. No entanto, como aponta Bittencourt, é fundamental analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos, verificando as "tradições escolares" que permanecem e as interpretações dadas a antigos conteúdos e métodos (Bittencourt, 2004, p. 59).

A necessidade de revisitar o ensino de História no Brasil passa, necessariamente, pela inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, buscando romper com a perspectiva eurocêntrica que historicamente marginalizou essas narrativas. Essa inclusão não deve ser apenas um acréscimo de conteúdos, mas uma transformação na forma como a história é ensinada e compreendida. Bittencourt (2004, p. 159) ressalta a importância de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas, defendendo que:

Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos, que envolvem as nossas heranças, sempre mal compreendidas, das populações negras (Bittencourt, 2004, p. 159).

Diante da tendência de valorização da história mundial em detrimento da história nacional, Bittencourt (2004, p. 155) pondera que:

Na era da mundialização, parece ultrapassado o ensino da História nacional, muitas vezes entendido como responsável pela constituição de uma identidade nacional ideologicamente comprometida com interesses de determinadas elites dominantes (Bittencourt, 2004, p. 155).

Contudo, a autora ressalva que não se pode ignorar os estudos da História do Brasil e deixá-los em posição subalterna. Além disso, é fundamental que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não se limite a datas comemorativas ou a temas específicos, como a escravidão. É preciso apresentar a riqueza e a diversidade das culturas africanas, bem como a contribuição dos afro-brasileiros em diversas áreas, como a arte, a literatura, a música e a religião.

Ao abordar a temática da escravidão, é importante apresentar a resistência dos africanos e afro-brasileiros, bem como as diversas formas de luta contra a opressão. É preciso mostrar que a escravidão não foi apenas um sistema de exploração econômica, mas também um processo de violência e desumanização que deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Bittencourt (2004) adverte sobre os riscos de incorrer em equívocos ao abordar temas históricos, como o anacronismo:

A história ensinada por temas cuja problematização se baseie na história do tempo presente pode cometer o pecado de ser anacrônica, ao apresentar uma trajetória que se inicia no presente e depois retoma o tema em outras sociedades do passado de forma superficial, cobrando dos agentes de outrora valores que são contemporâneos nossos (Bittencourt, 2004, p. 155).

Sendo assim, é fundamental que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo o racismo e a discriminação. É preciso promover o diálogo intercultural e o respeito à diversidade, valorizando a identidade e a memória dos afro-brasileiros. Assim, ao integrar a história do Brasil à história mundial, é preciso evitar que "os conflitos internos e seus agentes sociais desempenhem papel secundário na construção de uma nação" (Bittencourt, 2004, p. 155), valorizando a diversidade e a complexidade da história brasileira.

Essa centralidade da narrativa europeia na formação dos currículos escolares brasileiros não apenas reforçou um ideal de civilização baseado no modelo ocidental, mas também consolidou uma história oficial comprometida com os interesses das elites dominantes, como observa Bittencourt (2004, p. 155). Nesse cenário, a omissão das contribuições africanas não é acidental, mas parte de uma lógica estrutural de exclusão que moldou os conteúdos escolares por décadas.

No entanto, é justamente nos interstícios desse modelo que emergem as resistências e as tentativas de reconfiguração da disciplina histórica. Como argumenta Fonseca (2011, p. 49),

a história ensinada nas escolas foi concebida como um instrumento ideológico que visava a formação de um tipo ideal de cidadão. Diante disso, repensar o ensino de História exige desnaturalizar os saberes considerados universais e problematizar as narrativas legitimadas por instituições como o IHGB, que atuaram como "guardião da memória oficial" (1994, p. 49).

Esse processo de revisão crítica, impulsionado sobretudo pelos movimentos sociais e intelectuais engajados na luta antirracista, demanda uma abordagem que reconheça as experiências históricas de populações negras como centrais para a compreensão da formação do Brasil. Como reforça Primo e Coimbra (2023, p. 5), figuras como Abdias do Nascimento evidenciam que a disputa pelo currículo é, também, uma disputa por memória, identidade e reconhecimento.

A crítica ao viés eurocêntrico do ensino de História no Brasil precisa ser entendida em articulação com os mecanismos institucionais e culturais que legitimaram determinadas versões do passado em detrimento de outras (Primo; Coimbra, 2023, p. 5).

A historiografia tradicional, moldada por academias e instituições como o IHGB,

operou por meio da seleção de sujeitos históricos autorizados a "fazer parte da história", o que contribuiu para a exclusão das vozes negras, indígenas e populares. Essa exclusão não se limita ao conteúdo, mas se estende à própria metodologia histórica, frequentemente distante das experiências culturais vividas pelas populações subalternizadas.

Como argumenta Fonseca (2011), a escola brasileira historicamente contribuiu para reforçar uma visão de mundo "centrada em valores europeus, nos quais a negritude aparece como ausência de civilização" (Fonseca, 2011, p. 47). Essa lógica continua presente, ainda que de forma velada, nas formas de ensinar e avaliar os conteúdos históricos. Dessa forma, torna-se essencial não apenas incluir novos temas, mas reconfigurar o próprio modo como a história é narrada e ensinada, superando práticas transmissivas e hierarquizantes. Nesse sentido, o trabalho com fontes orais, tradições populares e memórias coletivas — estratégias valorizadas por uma historiografia crítica — pode ampliar as possibilidades de ensinar história a partir de um ponto de vista inclusivo, permitindo que diferentes sujeitos sociais sejam reconhecidos como agentes históricos. Assim, o ensino de História pode se transformar em uma prática formativa de consciência crítica e pertencimento.

A luta por uma educação plural também se amplia com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica, pública e privada, com conteúdos transversais nas disciplinas de Arte, Literatura e História brasileira. Essa legislação complementa a Lei 10.639/03, exigindo a superação do eurocentrismo ao valorizar as narrativas indígenas como constitutivas da formação nacional, combatendo o silenciamento histórico de povos originários. Dissertações do ProfHistória (UFPA), como a de Bararuá (2020), analisam transformações na formação docente para essa temática nos campi da UFPA, destacando a adoção da interculturalidade crítica para ressignificar o agente indígena como protagonista histórico.

O debate sobre os fundamentos do ensino de História no Brasil ganha nova densidade quando analisado à luz das contribuições de Jörn Rüsen. Segundo o autor, "a História é essencialmente uma forma de orientação do ser humano no tempo, sendo seu ensino responsável pela formação da consciência histórica dos sujeitos" (Rüsen, 2001, p. 11).

Rüsen propõe

quatro tipos de consciência histórica — tradicional, exemplar, crítica e genética —, sendo esta última a mais adequada à construção de uma identidade democrática, pois permite compreender o passado como processo, em transformação e aberto à pluralidade de interpretações (Rüsen, 2001, p. 88).

No entanto, a hegemonia de uma consciência tradicional ou exemplar, como predominou na história escolar brasileira, cristalizou imagens excludentes e homogêneas do passado. Para avançar em direção a uma consciência histórica mais crítica e inclusiva, é necessário romper com a linearidade da narrativa dominante e promover múltiplas vozes históricas. Isso se alinha com a crítica já feita por Bittencourt (2004) sobre os limites das reformas curriculares que não alteram os conteúdos profundamente. Nesse sentido, o ensino da História deve ser compreendido não apenas como transmissão de fatos, mas como prática cultural que forma sujeitos históricos.

Ao analisarmos o processo histórico de construção curricular no Brasil, as reflexões de Paul Ricoeur sobre memória e esquecimento são profundamente elucidativas. Para o filósofo, todo relato histórico envolve uma disputa entre a memória legitimada e a memória esquecida. Como ele observa: "a memória é vulnerável à manipulação e à exclusão" (Ricoeur, 2007, p. 85). Nesse sentido, o projeto de ensino de História hegemônico no Brasil pode ser compreendido como uma prática institucional de esquecimento das narrativas negras, africanas e indígenas.

A seleção dos conteúdos históricos, ao privilegiar determinadas experiências, sobretudo as da elite branca e europeia, produz não apenas uma narrativa incompleta, mas uma identidade nacional forjada na exclusão. Ricoeur afirma que "o esquecimento não é apenas ausência, mas também operação ativa de silenciamento" (Ricoeur, 2007, p. 444), o que nos permite ler criticamente a exclusão da história afro-brasileira e indígena como parte de um projeto político e cultural.

Dessa forma, recuperar a memória histórica dos povos africanos e afrodescendentes e indígenas no currículo escolar não é apenas uma medida reparatória, mas um imperativo ético. Ao trazer à tona essas histórias, o ensino de História se aproxima daquilo que Ricoeur chama de "narrativa justa", ou seja, aquela que reconhece a pluralidade de vozes e a complexidade dos acontecimentos históricos (Ricoeur, 2007, p. 312).

2.2 A Lei 10.639/03 e o ensino da História e Cultura africana e Afro-Brasileira

Nas últimas décadas, diversas reformas educacionais têm buscado reconfigurar os currículos escolares, com destaque para a promulgação da Lei 10.639/03. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, incorporou parcialmente essas diretrizes, embora especialistas apontem limitações na forma como a temática foi abordada. A BNCC reforça a necessidade de abordar a temática étnico-racial nos currículos, mas, na prática, sua transposição para os currículos locais ainda é marcada por desafios. Segundo Brunieri (2022, p. 58):

A estrutura, a organização e as competências e habilidades desses documentos são muito semelhantes ao mencionado documento oficial, havendo pequenas alterações textuais entre eles, o que, a seu ver, indica a transposição e transformação, muitas vezes, direta da BNCC em currículos locais (Brunieri, 2022, p. 58).

Portanto, a efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira depende de regulamentação local, formação continuada de professores e de um compromisso político das redes de ensino.

O artigo 26-A da LDB, acrescido pela Lei 10.639/03 ao texto original de 1996, passou a incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados — alterando, portanto, o caput do artigo 26 já existente. Tal inclusão trouxe consigo o desafio de transformar as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares para além de uma simples obrigação legal, propondo-se como "caminho e possibilidade de ressignificação cultural, mecanismo de construção de aprendizagens significativas, de valorização da cultura brasileira e de reconhecimento de um Brasil plural" (Silva; Rodrigues, 2023, p. 98).

Ao longo das duas décadas de vigência da lei, foram muitos os avanços, como formação continuada de professores, revisão de livros didáticos e aumento da produção acadêmica sobre o tema. Segundo Silva e Rodrigues (2023), apenas no “banco de teses e dissertações da CAPES, havia mais de 42 mil registros envolvendo a Lei 10.639, refletindo o impacto da legislação no meio acadêmico” (Silva; Rodrigues, 2023, p. 50).

Apesar desses ganhos, os desafios ainda são inúmeros, sobretudo no que se refere à efetiva implementação da lei no cotidiano escolar. Como observam os autores, “a lei ‘pega’ ou não, dependendo do grau de comprometimento com essa questão” (Silva; Rodrigues, 2023), indicando que sua aplicação está diretamente

ligada ao engajamento dos profissionais da educação e das políticas públicas que a sustentam.

A promulgação da Lei 10.639/03 marcou uma inflexão significativa na trajetória do ensino e da pesquisa sobre a África no Brasil, consolidando uma demanda histórica de diversos setores sociais, especialmente do movimento negro, do meio universitário e de áreas ligadas à educação (Nunes Pereira, 2008, p. 253).

Segundo Leuna Nunes Pereira (2008),

a lei está inserida em um conjunto de medidas de ação afirmativa que visam diminuir desigualdades e discriminações raciais, reconhecendo a necessidade de superar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira (Nunes Pereira, 2008, p. 254).

A autora destaca que

a Lei 10.639/03 alterou de forma substancial o cenário do ensino e da pesquisa sobre a África no Brasil, integrando o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis do ensino formal e em diferentes disciplinas do currículo escolar (Nunes Pereira, 2008, p. 253).

Sendo para alguns autores, um marco legal e simbólico na luta por uma educação antirracista e inclusiva. Essa lei é “fruto da articulação histórica do movimento negro, que buscou reconfigurar os espaços escolares como territórios de memória, resistência e emancipação” (Camata; Costa, 2016, p. 179-190).

Esse movimento não apenas ampliou o debate acadêmico, mas também

impulsionou a institucionalização de estudos africanos no país, promovendo a criação de centros de pesquisa e programas de pós-graduação voltados para a temática africana, como o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA (CEAO/UFBA), o Centro de Estudos Africanos da USP (CEA/USP) e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da UCAM, que permanecem ativos e em expansão² (Nunes Pereira, 2008, p. 256).

Além do impacto acadêmico, a autora ressalta o papel fundamental dos movimentos sociais negros na luta pela modificação dos currículos escolares.

Desde o início do século XX, essas organizações reivindicavam o acesso da população negra à educação formal e, posteriormente, a inclusão da história e das culturas africanas e afro-brasileiras como forma de construção de uma identidade positiva e de reconhecimento social (Nunes Pereira, 2008, p. 258).

A pressão desses movimentos foi central para que a escola se tornasse o principal espaço de disputa simbólica em torno da narrativa nacional e da valorização

² Centros de pesquisa dedicados ao estudo das culturas africanas e afrodescendentes no Brasil: o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), fundado em 1959, e o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA/USP), fundado em 1963, foram pioneiros na institucionalização dos estudos africanos no Brasil.

da diversidade.

Nunes Pereira (2008) também aponta para as tensões e contradições no processo de implementação da lei, especialmente em relação à questão de "qual África" deve ser abordada no espaço escolar. A autora observa que,

apesar dos avanços, o ensino sobre a África no Brasil ainda enfrenta desafios quanto à fragmentação dos estudos, à predominância de uma visão eurocêntrica e à necessidade de aproximar os conteúdos escolares das realidades e experiências das comunidades afrodescendentes (Nunes Pereira, 2008, p. 257).

Nesse sentido, a lei representa uma nova fase de interdependência entre os estudos africanos e afro-brasileiros, exigindo uma abordagem curricular que dialogue com a complexidade e a pluralidade das culturas africanas e suas conexões com o Brasil. A escola configura-se, assim, como arena de disputa pela narrativa histórica nacional, cujo currículo é campo estratégico na construção de identidades e na promoção da justiça social.

A implementação da Lei 10.639/03 não pode ser desvinculada da urgência em repensar o currículo escolar sob a ótica da decolonialidade. A proposta de um ensino de História antirracista exige que as escolas abandonem paradigmas eurocêntricos e abracem a pluralidade epistêmica dos saberes afro-brasileiros e africanos, historicamente marginalizados. Silva e Nganga (2023) argumentam que o pensamento decolonial "busca romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus", abrindo espaço para a valorização de saberes e fazeres diversos, inclusive no ambiente escolar (Silva; Nganga, 2023, p. 116).

Essa abordagem assume a necessidade de "desestabilizar e, em certos níveis, desconstruir as bases do poder colonial e dar voz àqueles que foram historicamente excluídos e silenciados" (Silva; Nganga, 2023, p. 132). A sala de aula, nesse contexto, se torna um espaço de disputa simbólica, onde a história e cultura afro-brasileira devem deixar de ser tratadas como complemento ao currículo e assumir papel central na construção do conhecimento histórico e na valorização da diversidade cultural.

Mesmo com os avanços proporcionados pela Lei 10.639/03, o que se observa, muitas vezes, é a apropriação superficial da proposta nos projetos pedagógicos escolares. A incorporação da temática afro-brasileira segue, em muitos casos, restrita a atividades pontuais e comemorativas, sem que haja um compromisso efetivo com a transversalidade e com a centralidade desses saberes no currículo. Como salienta Nunes Pereira (2008, p. 257), a questão de "qual África ensinar" permanece como

uma tensão fundamental, revelando os limites de uma implementação que muitas vezes reproduz estereótipos ou simplifica culturas profundamente complexas.

É necessário, portanto, que o ensino da História e Cultura africana e Afro-Brasileira não apenas se mantenha como exigência legal, mas se transforme em prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade e com a crítica ao racismo estrutural. Isso implica revisar materiais didáticos, metodologias e conteúdos programáticos, e, sobretudo, investir na formação docente. Como observam Silva e Rodrigues (2023, p. 98), “essa transformação requer uma nova postura epistemológica e pedagógica, capaz de articular o ensino da história a processos de emancipação social e cultural.”

Nesse sentido, os centros de pesquisa mencionados por Nunes Pereira (2008, p. 256), como o CEAQ/UFBA e o CEA/USP, assumem papel estratégico na produção e disseminação de conhecimentos que subsidiam essa nova abordagem curricular. É preciso fortalecer esses espaços e suas conexões com a educação básica, rompendo com a distância entre universidade e escola, e promovendo a circulação de saberes africanos e afro-brasileiros em todas as etapas da educação formal.

A complexidade envolvida na implementação da Lei 10.639/03 evidencia que a legislação, por si só, não é capaz de alterar práticas enraizadas sem uma transformação estrutural nas políticas educacionais. O desafio está na superação de uma cultura escolar que ainda valoriza majoritariamente uma narrativa eurocentrada, mesmo quando se propõe a incluir a história afro-brasileira. Para Camata e Costa (2016), “é fundamental compreender a Lei como fruto de lutas históricas que interpelam o currículo como espaço de disputa e reexistência” (Camata; Costa, 2016, p. 185).

O aparato legal da Lei 10.639/03 precisa ser compreendido, portanto, como um ponto de partida — e não de chegada. A sua efetividade depende da articulação entre formação docente, produção de materiais didáticos coerentes com a perspectiva antirracista, e práticas pedagógicas que permitam a escuta ativa das experiências negras dentro e fora da escola. Como aponta Silva e Rodrigues (2023), “a escola precisa ser pensada como um território político de luta pela diversidade, onde os conteúdos ganham sentido apenas se forem acompanhados de metodologias críticas” (Silva; Rodrigues, 2023, p. 98).

É nessa direção que a escola pode se tornar um espaço de afirmação identitária e de produção de subjetividades positivas para estudantes negros, rompendo com o

silenciamento e os estigmas que historicamente marcaram sua presença nos livros e salas de aula. A experiência acumulada por iniciativas como o CEAO/UFBA demonstra a potência da pesquisa articulada à prática educativa e à formação docente para transformar o currículo em um campo de construção coletiva.

A promulgação da Lei 10.639/03 pode ser compreendida à luz da noção de reconhecimento trabalhada por Ricoeur. Para ele, “a construção da identidade passa necessariamente pelo reconhecimento de si e do outro na trama das narrativas que compartilhamos” (Ricoeur, 2007, p. 120). A ausência das experiências afro-brasileiras nos currículos negava esse reconhecimento, produzindo uma educação excludente e monocultural.

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, a Lei propõe um novo horizonte narrativo para a educação brasileira, que busca reparar o dano causado pela negação histórica dessas presenças. Ricoeur adverte que “a justiça narrativa exige o acolhimento das memórias feridas e dos testemunhos relegados ao silêncio” (Ricoeur, 2007, p. 457), o que dialoga diretamente com a proposta antirracista da legislação.

Nesse processo, a escola assume o papel de espaço de disputa da memória coletiva e da reconstrução da identidade nacional. A Lei 10.639/03, portanto, não é apenas uma mudança de conteúdo legal, mas a expressão de uma demanda ética por justiça histórica — uma “política da memória”, como nomeia Ricoeur — que busca incluir os esquecidos no projeto de Nação.

A incorporação da Lei 10.639/03 no contexto educacional brasileiro pode ser vista como um esforço de transformação da consciência histórica coletiva. Jörn Rüsen (2001, p. 40) argumenta que o “ensino de História deve fornecer instrumentos para que o indivíduo compreenda seu lugar no mundo e interprete o presente a partir de múltiplas experiências do passado”. A ausência ou tratamento superficial das experiências africanas e afro-brasileiras impede a formação de uma consciência histórica plena para a população negra. A lei, nesse sentido, é um dispositivo que tensiona o cânone histórico dominante, abrindo espaço para narrativas que até então foram silenciadas. Como observa Rüsen, a história ensinada na escola não é neutra, pois sempre está vinculada a uma orientação de sentido. Se o passado apresentado se refere exclusivamente a sujeitos brancos, masculinos e europeus, então as experiências de resistência, dor e criatividade dos negros são deslocadas para as margens da memória coletiva.

Ao incluir as culturas africanas nos currículos, a Lei 10.639/03 busca romper com essa lógica de exclusão, criando uma base para uma nova forma de identificação histórica que contemple a diversidade brasileira. É, portanto, um exemplo concreto de como o ensino de História pode atuar na construção de identidades coletivas mais amplas e inclusivas.

2.3 Desafios contemporâneos e perspectivas decoloniais para o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Apesar dos avanços legais e curriculares já expostos, a efetivação de um ensino de História verdadeiramente antirracista e decolonial ainda enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais obstáculos é a permanência de práticas escolares e currículos que continuam a privilegiar a narrativa eurocêntrica, “relegando a história e a cultura africana e afro-brasileira a um papel secundário ou meramente ilustrativo” (Bittencourt, 2004, p. 159).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora traga avanços ao mencionar a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, muitas vezes resulta em adaptações superficiais nos currículos municipais, sem transformação efetiva das práticas pedagógicas (Brunieri, 2022). Como alerta Brunieri, “a transposição da BNCC para os currículos locais tem ocorrido, em muitos casos, de forma direta, sem a devida contextualização e aprofundamento das especificidades regionais” (Brunieri, 2022, p. 48).

Outro desafio fundamental é a formação de professores. Muitos docentes ainda não se sentem preparados para trabalhar com a temática africana e afro-brasileira, seja por falta de formação inicial adequada, ou por outras variáveis que se interpõem na organização do trabalho pedagógico (Freitas; Madureira; Lopes, 2012, p. 5). Freitas, Madureira e Lopes (2012) destacam que “os cursos de formação de professores, em geral, não contemplam de modo sistemático e aprofundado os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira” (Freitas; Madureira; Lopes, 2012, p. 6). Cabendo nesse caso, o desenvolvimento de práticas que envolvam pesquisa para um trabalho que, de fato, valorize as questões e temáticas em tela.

Além disso, como observa Nilma Lino Gomes (2012), a descolonização dos currículos implica uma revisão das próprias bases epistemológicas do ensino de História, valorizando saberes e experiências historicamente marginalizados. Para a autora, “a descolonização dos currículos é um processo que exige a abertura para

outras epistemologias, para outras formas de produção de conhecimento e para o reconhecimento de outros sujeitos históricos" (Gomes, 2012, p. 104).

A perspectiva decolonial propõe, assim, que a escola seja um espaço de diálogo intercultural, onde diferentes matrizes civilizatórias possam ser reconhecidas e valorizadas (Silva; Nganga, 2023, p. 116). Silva e Nganga (2023) defendem que "o ensino de História a partir de novas epistemologias exige a desconstrução das bases do poder colonial e a valorização das vozes historicamente excluídas" (2023 p. 132).

Outro ponto central é a necessidade de superar o ensino fragmentado e pontual da história africana e afro-brasileira. Como argumenta Munanga (2005), é preciso "romper com o lugar de subalternidade e exótico atribuído à cultura negra, reconhecendo sua centralidade na formação da identidade nacional" (Munanga, 2005, p. 47).

É preciso repensar e ressignificar prática já consolidadas, que não contemplam as mudanças ocorridas no currículo da educação básica. Práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a oralidade, a memória, as expressões artísticas e as experiências das comunidades negras, são fundamentais para a efetivação de um ensino de História decolonial (Fontenele; Cavalcante, 2020, p. 5). Fontenele e Cavalcante (2020) ressaltam que "a escuta das narrativas de vida de estudantes e de suas famílias pode ser um caminho potente para o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola" (Fontenele; Cavalcante, 2020, p. 9). Por meio da escuta é possível construir na percepção dos alunos, sentimento de pertencimento, contribuindo para o fortalecimento da identidade.

Em síntese, é fundamental reconhecer o papel dos movimentos sociais negros na luta pela transformação do ensino de História. Abdias do Nascimento (1982) já defendia a necessidade de um "quilombismo pedagógico", no qual a escola se tornasse espaço de resistência, afirmação e construção coletiva de saberes (Nascimento, 1982, p. 89). As bases para essa construção pode estar na postura do professor que se pensa enquanto pesquisador, que reflete sobre o seu fazer, sistematiza esse fazer e constrói conhecimento no exercício da docência.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) reforça a importância de políticas públicas articuladas, formação continuada e produção de materiais didáticos adequados para a consolidação de uma educação antirracista.

Os desafios contemporâneos para o ensino de História e Cultura africana e

afro-brasileira estão postos e precisam ser compreendidos em suas origens e estrutura, somente a partir dessa compreensão, será possível o enfrentamento por meio da luta pelo cumprimento dos ditames legais. Os professores, enquanto agentes de transformação são chamados a assumir a ponta nesse processo, começando por sua sala de aula, pela apropriação dos conceitos, pelo conhecimento da legislação. Numa forma de resistência de base intelectual.

De acordo com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2012, p. 104) “pensar uma educação decolonial implica ir além da mudança de conteúdos: é necessário transformar os próprios fundamentos que sustentam o ensino”. Isso exige a valorização de pedagogias do corpo, da oralidade, da ancestralidade e da comunidade — formas de conhecimento historicamente negadas pelos paradigmas eurocêntricos. A superação dos desafios passa também por um novo olhar sobre a atuação docente. Como destacam Freitas, Madureira e Lopes (2012, p. 6), “é urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores, contemplando a complexidade das questões contemporâneas”. Não se sustenta mais discursos homogêneos que não incluem as minorias, os povos originários, o debate em torno dos saberes ancestrais e como esses são importantes para a compreensão da história local. É preciso abertura para a escuta ativa das comunidades escolares, como propõem Fontenele e Cavalcante (2020, p. 9), “como possibilidade de construção de uma escola mais aberta às diversas formas de existência e de expressão cultural”.

Assim, a proposta de um “quilombismo pedagógico”, formulada por Abdias do Nascimento (1982, p. 89), reaparece como uma poderosa metáfora e estratégia de ação. A escola-quilombo seria aquela que acolhe, protege e ressignifica saberes negros, contribuindo para a construção de subjetividades afirmativas e para a reescrita da história sob o ponto de vista dos oprimidos. A educação antirracista, portanto, não se limita à inclusão de conteúdos, mas constitui um projeto político de transformação da sociedade.

A discussão decolonial aplicada ao ensino de História exige romper com a lógica da inclusão superficial e buscar formas de ensino que desestabilizem o próprio paradigma ocidental de conhecimento. Como destacam Silva e Rodrigues (2023, p. 134), “essa desestabilização envolve não apenas conteúdos, mas formas de saber e de estar no mundo”. O reconhecimento das cosmovisões africanas, dos sistemas éticos e das práticas educativas tradicionais desafia as estruturas formais e disciplinares da escola moderna. Nesse sentido, pensar o ensino a partir da

decolonialidade implica deslocar o eurocentrismo não apenas do conteúdo, mas também das práticas pedagógicas. O resgate de narrativas locais, a valorização da oralidade, da ancestralidade e da espiritualidade, tão presentes nas comunidades afrodescendentes, tornam-se centrais para a construção de um ensino mais sensível à pluralidade epistemológica.

Além disso, como observa Nilma Lino Gomes (2012), a efetivação de um currículo decolonial exige políticas educacionais comprometidas com a transformação da estrutura institucional da escola. “Isso inclui desde a formação docente inicial até a revisão dos mecanismos de avaliação que, muitas vezes, penalizam saberes que não se enquadram no padrão eurocêntrico de racionalidade” (Gomes, 2012, p. 104).

Trata-se, portanto, de um processo contínuo de disputa de sentidos, no qual a escola se afirma como um território em que as epistemologias negras e africanas devem ser não apenas incluídas, mas reconhecidas como fundantes de novas possibilidades de conhecimento, resistência e emancipação.

Ao considerar os desafios de uma educação decolonial, é relevante destacar que Rüsen também propõe um ensino de História que seja capaz de lidar com os conflitos, traumas e injustiças do passado. Para o autor, “a função crítica da História está em possibilitar ao sujeito a compreensão de experiências históricas divergentes, muitas vezes em choque com os discursos oficiais” (Rüsen, 2001, p. 94).

A perspectiva decolonial exige, assim como defende Rüsen, um tipo de consciência histórica que permita ao sujeito deslocar-se de sua posição e compreender a lógica de outros grupos sociais. É esse deslocamento empático e crítico que torna possível a construção de uma memória pública mais justa. O ensino da História, neste cenário, deve incluir práticas pedagógicas que estimulem o confronto com o passado colonial, escravista e racista do Brasil, não como mera denúncia, mas como forma de aprendizagem ética e social.

Embora não seja possível afirmar uma plena convergência entre o pensamento de Rüsen e as abordagens decoloniais, é possível identificar pontos de diálogo e aproximação que enriquecem a reflexão sobre o ensino de História — especialmente quando ambas as perspectivas apontam para a necessidade de uma história ensinada a partir de múltiplos sujeitos e temporalidades. Nilma Lino Gomes (2012) reforça essa perspectiva ao apontar que os currículos devem ser reestruturados a partir da valorização de outras epistemologias, como os saberes africanos e afro-brasileiros. A História ensinada na escola pode — e deve — ser uma ferramenta de emancipação e

justiça social.

A articulação entre memória, identidade e justiça é essencial para compreender os desafios atuais de uma pedagogia decolonial. Paul Ricoeur propõe que toda “reconstrução do passado exige um movimento de escuta sensível das vozes silenciadas — um gesto de hospitalidade narrativa, que abre espaço para o outro no campo da memória compartilhada” (Ricoeur, 2007, p. 446).

Na prática educativa, esse gesto exige romper com as narrativas lineares e universais que apagaram as contribuições africanas e afro-brasileiras, propondo uma reconfiguração do tempo histórico que reconheça a coexistência de múltiplas temporalidades. A perspectiva decolonial, nesse sentido, encontra eco em Ricoeur quando este defende a “multiplicidade das narrativas possíveis sobre o passado” como caminho para uma história mais justa (Ricoeur, 2007, p. 321).

A escola, portanto, precisa não apenas ensinar novos conteúdos, mas desenvolver uma nova sensibilidade pedagógica capaz de lidar com os traumas da memória e com os conflitos do passado. Isso exige, como afirma Ricoeur, “um trabalho paciente da memória, sustentado pelo desejo de justiça e pela abertura ao outro” (Ricoeur, 2007, p. 494).

Diante dessa afirmativa, faz-se necessário estudos que apontem caminhos para superar as deficiências na formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, buscando estratégias e ações efetivas sustentadas por um aporte legal, como as leis e documentos que validam a organização curricular nacional, estadual e municipal. Nesta pesquisa, esse documento é a proposta curricular comum de Caxias-Ma, cujas deficiências e relevância no processo de formação continuada dos professores do município serão analisadas e investigadas.

2.4 Pedagogia Decolonial e Contra Colonial

Para compreender os desafios e as possibilidades de um ensino de História verdadeiramente antirracista, torna-se necessário aprofundar alguns conceitos que fundamentam as discussões apresentadas ao longo deste capítulo. A distinção entre pedagogia decolonial, multiculturalismo e pedagogia contra colonial não é meramente conceitual: ela orienta as escolhas metodológicas e epistemológicas que embasam a análise do currículo municipal de Caxias-Ma. Assim, este item busca apresentar, de forma articulada, esses referenciais teóricos e explicitar sua pertinência para o debate

sobre a formação continuada de professores e a efetivação da Lei 10.639/03 no contexto local.

A pedagogia decolonial, conforme Catherine Walsh (2015, p. 21),

emerge como projeto político-ético-epistêmico que rompe com a colonialidade do poder e do saber, articulando interculturalidade crítica para legitimar diferenças culturais indígenas e afro em equidade, criando "outros" modos de pensar, ensinar e viver.

No contexto brasileiro, Walsh dialoga com a Lei 11.645/08 ao propor pedagogias insurgentes que resistem ao eurocentrismo, promovendo reexistência indígena via saberes ancestrais, em oposição ao multiculturalismo liberal que meramente celebra diversidades sem desconstruir hierarquias epistêmicas. Essa perspectiva tensiona o ensino de História ao exigir a superação de narrativas excludentes, alinhando-se às demandas por currículos plurais nas escolas de Caxias-MA.

O multiculturalismo, ao contrário da pedagogia decolonial, frequentemente opera como estratégia funcional que reacomoda diferenças culturais aos interesses capitalistas e ocidentais, sem promover igualdade epistêmica, como critica Walsh (2009, p. 152) em sua análise da interculturalidade funcional. Oliveira (2010, p. 3) aprofunda essa tensão ao comparar multiculturalismo com pedagogia decolonial no Brasil, argumentando que

o primeiro reforça desigualdades ao tratar culturas indígenas e afro como "exóticas", enquanto a interculturalidade crítica, alinhada às Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais, busca confluências para uma educação antirracista efetiva.

Ailton Krenak (2019, p. 45) contribui decisivamente para a pedagogia contra colonial ao rejeitar a ideia de tempo linear ocidental, defendendo que "povos indígenas vivem em "eternidade cíclica", onde saberes ancestrais não são patrimônio a ser museificado, mas práticas vivas de reexistência contra a colonização contínua". Krenak critica o multiculturalismo como "celebração folclórica" que domestica diferenças indígenas, propondo educação como "retomada de corpos-territórios" que integra cosmogonias originárias ao currículo escolar (2019, p. 23), pode-se, portanto, "inferir a existência de dialogo diretamente com a Lei 11.645/08, na tentativa de valorizar narrativas indígenas silenciadas nos livros didáticos".

Krenak (2020, p. 67) aprofunda, afirmando que a escola moderna opera como "máquina de homogeneização" que separa indígenas de suas temporalidades, exigindo pedagogias contra-coloniais que priorizem oralidades e rituais como fontes

históricas primordiais, superando o eurocentrismo curricular. Dissertações do PPGHIST, Universidade Federal do Pará (como a de Castro Novo (2020, p. 89), aplicam Krenak para analisar persistências coloniais pós-Lei 11.645/08, propondo formação docente que incorpore "sabedoria indígena" contra narrativas fragmentadas.

Nilma Lino Gomes (2018) dialoga com Krenak no Movimento Negro Educador, articulando reexistência indígena e afro em currículos que combatem a "invisibilidade dupla" imposta pelo multiculturalismo liberal. Encontramos pesquisas como a de K. R. Schütz (2023), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que evidenciam como abordagens multiculturais podem limitar o saber histórico-escolar indígena, ao não romperem plenamente com estruturas epistemológicas eurocêntricas. A autora propõe, em alternativa, o diálogo com pensadores indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak, ampliando o campo de reflexão no contexto posterior à Lei nº 11.645/2008.

Nessa mesma direção, é pertinente considerar perspectivas contra-coloniais, formuladas por intelectuais indígenas, que se diferenciam das abordagens decoloniais ao enfatizarem a resistência ativa à colonização em curso, com centralidade na autonomia epistêmica e territorial dos povos originários. Tal perspectiva pode ser observada em dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPGHIST/UFGPA), como a de Castro Novo (2020), que analisa as representações indígenas em livros didáticos antes e após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, evidenciando a persistência de matrizes eurocêntricas mesmo em propostas consideradas multiculturais.

Essa vertente dialoga com as reflexões de Bell Hooks (2013), que, na obra *Ensinando a transgredir*, critica o multiculturalismo por, muitas vezes, provocar desconforto em estudantes formados sob paradigmas ocidentais hegemônicos, defendendo práticas pedagógicas transgressoras que valorizem a pluralidade de vozes, corpos e experiências historicamente marginalizadas.

Em reflexões sobre "História e Consciência Histórica", Luís Fernando Cerri (2023) defende o ensino de História como formação de identidades plurais via cultura histórica, combatendo negacionismos e promovendo narrativas inclusivas de indígenas e negros, alinhadas às leis de obrigatoriedade curricular e à superação do multiculturalismo superficial. Amílcar Araújo Pereira (2010, p. 12), em "Por uma autêntica democracia racial!", complementa ao expor como currículos multiculturais

perpetuam o mito da democracia racial, exigindo contra-narrativas nos espaços escolares. Essas perspectivas, articuladas em dissertações ProfHistória/PPGHIST como Bararuá (2020, p. 67) sobre formação docente, ampliam o olhar decolonial do capítulo, propondo para Caxias-Ma práticas que integrem saberes ancestrais contra a colonialidade persistente.

A escolha da decolonialidade como linha de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender criticamente os processos históricos e sociais que permanecem operando para além do fim formal da colonização. No campo do ensino de História, essa perspectiva permite analisar não apenas a continuidade das desigualdades herdadas do colonialismo, mas também os mecanismos de silenciamento, hierarquização e invisibilização que ainda estruturam os currículos escolares, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas. Assim, a decolonialidade apresenta-se como um referencial teórico capaz de fundamentar uma investigação comprometida com a valorização das histórias e dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, especialmente quando se toma como objeto a realidade educacional de Caxias, no Maranhão, marcada pela presença histórica desses grupos e pela permanência de memórias e práticas culturais que seguem sendo pouco reconhecidas no espaço escolar.

Conforme destaca Quijano (2005), a colonialidade não deve ser compreendida como uma etapa superada da história, mas como uma estrutura persistente de dominação que organiza o poder, o saber e o ser. Para o autor, a modernidade ocidental consolidou-se por meio da classificação racial dos povos e da imposição de uma hierarquia epistêmica que define quais conhecimentos são legitimados e quais são desautorizados. Essa formulação é central para a presente pesquisa, pois evidencia que a escola brasileira ainda reproduz, em muitos momentos, uma lógica eurocentrada que marginaliza as contribuições de povos africanos, afrodescendentes e indígenas na constituição da sociedade nacional.

Walter Mignolo contribui para esse debate ao defender a desobediência epistêmica como gesto fundamental de ruptura com a universalização do pensamento europeu. Em sua perspectiva, pensar de modo decolonial implica deslocar o centro da produção de conhecimento e reconhecer a legitimidade de outras matrizes cognitivas, historicamente produzidas nas margens da modernidade. Essa contribuição é especialmente pertinente à investigação aqui proposta, uma vez que o documento analisado evidencia a necessidade de formação continuada de

professores de História voltada ao ensino das relações étnico-raciais, ao fortalecimento da história local e à valorização de saberes produzidos a partir das experiências afro-indígenas de Caxias. Ao assumir a decolonialidade como linha de pesquisa, a dissertação recusa a ideia de que apenas os referenciais tradicionais do cânone ocidental sejam suficientes para interpretar a realidade educacional, assumindo, ao contrário, que há uma diversidade de epistemes indispensáveis à compreensão de mundo.

A pertinência dessa abordagem torna-se ainda mais nítida quando se observa que a dissertação se apoia na articulação entre formação docente, educação das relações étnico-raciais e história local. O pesquisa mostra que os professores da rede municipal de Caxias enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, à escassez de materiais contextualizados e à necessidade de estratégias metodológicas adequadas para trabalhar as temáticas africana afrobrasileira e indígenas. Nesse cenário, a decolonialidade oferece instrumentos analíticos para compreender que tais dificuldades não são meramente técnicas, mas decorrem de uma estrutura mais ampla de colonialidade do saber, que durante muito tempo deslegitimou os conhecimentos produzidos por negros e indígenas. Como afirma Gomes (2018), a formação docente é condição indispensável para a implementação efetiva de uma educação antirracista, e essa afirmação dialoga diretamente com a proposta de pesquisa aqui defendida. Além disso, a teoria da decolonialidade possibilita compreender a centralidade da história local como recurso pedagógico e epistemológico.

Nesse mesmo sentido, a contribuição de Antônio Bispo dos Santos (2015), fortalece a pesquisa ao valorizar as formas de vida e resistência dos povos historicamente subalternizados. Sua noção de contra-colonização evidencia que os sujeitos colonizados não apenas sofrem a dominação, mas também elaboram estratégias para enfrentá-la. Isso torna a decolonialidade uma linha de pesquisa especialmente adequada para estudos comprometidos com justiça epistemológica e social. Embora a pesquisa se desenvolva sob o horizonte da decolonialidade, ela encontra em Bispo dos Santos uma dimensão prática de enfrentamento da colonialidade, sobretudo ao reconhecer a importância das experiências quilombolas, das religiosidades de matriz africana e das memórias indígenas de Caxias como expressões vivas de resistência. Essa aproximação é importante porque mostra que a decolonialidade não se limita à crítica abstrata, mas se vincula à valorização de

sujeitos concretos, de suas lutas e de seus modos próprios de produzir vida e conhecimento.

Portanto a escolha da decolonialidade como linha de pesquisa se sustenta tanto pela consistência teórica quanto pela pertinência empírica. Teoricamente, ela permite compreender a colonialidade como estrutura ainda presente nas instituições, nos currículos e nas relações sociais. Empiricamente, ela oferece instrumentos para analisar a realidade da rede municipal de ensino de Caxias, onde a implementação das leis voltadas à educação das relações étnico-raciais demanda formação continuada, revisão curricular e valorização da história local. Assim, a perspectiva decolonial se mostra adequada para orientar uma pesquisa comprometida com a superação dos silenciamentos históricos e com a construção de práticas educativas antirracistas, plurais e socialmente referenciadas.

3 A PROPOSTA CURRICULAR CAXIENSE E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE HISTÓRIA

Neste capítulo são descritos, analisados e interpretados os dados coletados por meio da pesquisa documental realizada com base na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias–MA para o Ensino Fundamental anos finais. Em seguida, são apresentados os resultados das análises dos dados do questionário aplicado a 23 professores e professoras de História da rede municipal, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

3.1 O papel dos currículos municipais na efetivação da Lei: análise da Proposta Curricular de Caxias–MA

Os currículos municipais ocupam posição estratégica na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, uma vez que são eles que materializam, no cotidiano escolar, as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Estado. Embora essas legislações tenham caráter obrigatório em todo o território nacional, sua implementação concreta depende diretamente das escolhas curriculares realizadas pelos sistemas municipais de ensino, responsáveis pela organização e elaboração de propostas e programas que orientam o trabalho docente.

O currículo do município de Caxias–MA não pode ser compreendido como um documento neutro ou meramente técnico, mas como um campo de disputas simbólicas e políticas no qual se definem quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos históricos são reconhecidos. Pereira (2010) afirma que os currículos de História expressam projetos de sociedade, pois selecionam narrativas, memórias e experiências que serão transmitidas às novas gerações, influenciando diretamente a formação da consciência histórica e cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Caxias–MA define um currículo a ser ministrado nas escolas municipais cuja construção carrega, inevitavelmente, as disputas e escolhas pedagógicas e políticas da gestão municipal.

A descentralização educacional no Brasil confere aos municípios autonomia para adaptar as diretrizes nacionais às suas realidades locais. Isso implica, porém, responsabilidade política e pedagógica: quando os currículos municipais tratam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 de forma superficial ou apenas formal, corre-se

o risco de transformar a legislação em instrumento simbólico, esvaziado de seu potencial transformador. É exatamente essa autonomia municipal que autoriza e fundamenta a elaboração de propostas curriculares em âmbito local e que será analisada neste capítulo. Para Bararuá (2020), a presença de conteúdos afro-brasileiros e indígenas nos currículos não é, por si só, suficiente para promover mudanças no ensino de História, tornando necessária a transformação das práticas pedagógicas e dos referenciais que orientam sua abordagem.

Ainda que a legislação estabeleça diretrizes consistentes, sua implementação local é atravessada por limitações estruturais, fragilidades na formação docente e resistências institucionais. Tais fatores contribuem para a manutenção de práticas pontuais — como as comemorações do Dia da Consciência Negra —, em vez de promover a incorporação sistemática e transversal desses conteúdos no currículo (Camata; Costa, 2016).

O município de Caxias–MA, de forma coletiva, envolvendo profissionais da educação, gestores e especialistas, elaborou, pela primeira vez, a "Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-Ma", com conclusão em 2019. Trata-se do primeiro documento curricular sistematizado pela rede municipal, o que representa um marco na organização pedagógica do ensino em Caxias–MA. A proposta foi elaborada por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias e, em relação à autonomia curricular dos municípios, Libâneo (2013, p. 112) destaca:

a autonomia curricular dos municípios demanda articulação constante entre os objetivos nacionais e as condições locais, sendo um desafio fundamental garantir que políticas públicas sejam traduzidas em práticas efetivas nas escolas.

Antes de proceder à análise, importa apresentar a estrutura da Proposta Curricular de Caxias–MA. O documento organiza-se em: (1) Introdução; (2) Bases legais; (3) Concepções filosóficas e pedagógicas; (4) Matriz curricular da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando as modalidades cidade, campo e EJA. A filosofia educacional fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012; Freire, 1996), tendo como eixo a formação cidadã crítica e o respeito à diversidade cultural. É a partir dessa estrutura que se empreende, nas seções seguintes, a análise do componente curricular História.

Figura 1: Capa da Proposta comum Curricular de Caxias Maranhão



Fonte: Acervo pessoal da autora

A Proposta Curricular de Caxias–MA, aprovada em 2019, reconhece a necessidade de abordar as relações étnico-raciais, a história dos povos africanos e a contribuição da população negra na formação do Brasil. Essa orientação aparece com maior ênfase na seção de Ciências Humanas – História, presente nos anos finais do Ensino Fundamental (Caxias-MA, 2019, p. 124–125).

O documento foi desenvolvido em consonância com o Plano Municipal de Educação (2015–2025) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estava sendo lançada no mesmo período. A proposta apresenta comprometimento formal ao incluir as temáticas da diversidade cultural e da educação antirracista. Conforme o documento, “a abordagem das culturas afro-brasileira, africana e indígena deve ser feita de maneira transversal, respeitando as especificidades culturais e promovendo a inclusão social em um contexto democrático e crítico.” (Caxias-MA, 2019, p. 23).

Ao destacar a cultura africana e indígena, a proposta demonstra

comprometimento com esses temas; contudo, o documento não menciona diretamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em nenhum momento. Os avanços observados, portanto, não decorrem do cumprimento obrigatório dessas legislações — que exigem o ensino dessas temáticas —, mas das decisões voluntárias e criativas da equipe elaboradora. Verificam-se também limitações na profundidade (falta de detalhamento e exemplos concretos) e na sistematização (ausência de estrutura lógica e sequência didática clara) dos conteúdos, o que dificulta a ruptura com o modelo eurocêntrico ainda predominante nas práticas pedagógicas municipais — em consonância com o panorama crítico da literatura (Silva, 2020; Pereira; Paim, 2018).

Corroborando essa perspectiva, Fontenele e Cavalcante (2020, p. 45) enfatizam que, “a histórica sub-representação e o silenciamento das epistemologias afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar exigem metodologias que promovam a descolonização e real protagonismo desses saberes na educação”.

A análise da Proposta Curricular de Caxias–MA revela uma disparidade entre avanço normativo e limites práticos. O documento não cita as leis específicas (10.639/2003 e 11.645/2008), ancorando as referências às relações étnico-raciais na LDB 9394/96 (p. 11) e em Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse dado é central: a ausência das leis específicas fragiliza a proposta e pode comprometer a efetividade do ensino das relações étnico-raciais, pois retira do currículo o imperativo legal que sustenta essa obrigatoriedade. No debate que se segue, essa ausência será trabalhada como elemento analítico fundamental.

Ao analisar o documento da proposta observou-se que toda a discussão ou orientação curricular envolvendo a temática em estudo se encontra relacionada ao documento destaca e apresenta uma discussão para trabalho na escola, em seu item 3.2.2, sobre a “Educação do Campo e Quilombola”, justificando a defesa dessa educação pela aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo) e pela Resolução nº 8/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica). Assim, ao analisar o documento da proposta, observou-se que toda a discussão ou orientação curricular envolvendo a temática em estudo encontra-se relacionada às diretrizes específicas para a educação quilombola. Isso reitera que o documento que dá base à proposta não está pautado nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas em normativas voltadas à educação quilombola. Essa constatação evidencia o quão

distante o currículo escolar municipal ainda se encontra das demandas nacionais que valorizam o saber local, a existência de povos originários e sua inclusão no currículo.

Nessa primeira parte, dedicada aos princípios orientadores e às concepções que fundamentam a proposta, não se percebe uma sistematização ou articulação do debate em torno das exigências das leis. Toda referência à Educação das Relações Étnico-Raciais está ligada ao que prescreve o texto da LDB e de outros documentos legais. Na parte dedicada à matriz curricular é possível observar, nos "objetos do conhecimento" e nas "habilidades", menções às questões indígenas e africanas. As principais ocorrências identificadas são: Indígena: p. 119, 130, 179, 180. Indígena e africana: p. 97 (várias menções), 131, 132. Indígena e africano: p. 138, 140. Brasil Afro-Indígena: p. 177, 178, 179, 181.

No componente curricular Geografia, no 4º ano, unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", com o objeto de conhecimento "Território e diversidade cultural", encontram-se as expressões "indígenas e afro-brasileiras" em referência às diversas culturas a serem trabalhadas:

Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (Caxias-MA, 2019, p. 115).

É importante identificar essas menções porque, embora mencionadas, elas não se encontram fundamentadas nas leis específicas, mas na LDB e em Diretrizes Curriculares. No debate analítico, essa ausência das leis específicas como referência é um ponto que pode fragilizar o ensino das relações étnico-raciais, uma vez que retira do currículo a força normativa que essas legislações conferem à obrigatoriedade do conteúdo.

Em uma análise mais precisa da Proposta Curricular de Caxias-MA, observa-se o esforço da equipe elaboradora, mas é preciso perguntar: o que a proposta insere de fato? Conteúdos, orientações metodológicas, indicações teóricas para o trabalho docente, ou apenas o registro de que é preciso inserir o conteúdo afro e indígena em sala de aula? A análise do que está efetivamente escrito é o que permite qualificar os avanços e as lacunas. Oliveira (2010, p. 7) destaca que a “pedagogia decolonial propõe a superação das hierarquias epistêmicas herdadas do colonialismo, defendendo a valorização de saberes historicamente subalternizados”. Um currículo comprometido com a educação antirracista deve romper com a lógica assimilacionista

e reconhecer a pluralidade de formas de produzir conhecimento.

Nesse sentido, a formação docente assume papel central. Bararuá (2020, p. 95) aponta que muitos professores de História “reconhecem a importância da Lei nº 11.645/2008, mas enfrentam dificuldades teóricas e metodológicas para implementá-la de forma consistente, especialmente no que se refere às temáticas indígenas”. Tal realidade reforça a necessidade de políticas permanentes de formação continuada.

A Proposta Curricular de Caxias insere essas temáticas de forma transversal, porém de modo não sistemático nem aprofundado. Estudos recentes apontam que, embora abordagens relativas à diversidade cultural ocorram, persiste uma superficialidade no tratamento específico das culturas afro-brasileira e indígena, deixando lacunas significativas em relação às exigências da Lei 11.645/2008 (Silva, 2021). Essa superficialidade reflete-se nas percepções docentes, conforme algumas de suas falas, quando perguntados quais sugestões você daria para aprimorar a Proposta Comum Curricular no que diz respeito ao ensino de História Afro-indígena e Afrobrasileira.

Quadro 1: Sugestões dos Professores para aprimorar a Proposta Curricular

Professor(a)	Fala
Prof. Jaci	A proposta traz mais conteúdos sobre a história dos negros do que dos indígenas
Prof. Asha	A parte indígena é muito resumida
Prof. Ubiratã	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As falas de prof. Jaci e prof. Asha evidenciam a assimetria entre as duas temáticas na proposta: enquanto a história dos negros encontra maior visibilidade, a parte indígena é tratada de forma resumida. A resposta de prof. Ubiratã, ao afirmar “nenhum”, revela a variabilidade perceptual entre os docentes e sinaliza desafios estruturais que comprometem a integralidade do currículo municipal. Como ressaltam Fontenele e Cavalcante (2020, p. 45),

A marginalização histórica dos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares demanda abordagens pedagógicas comprometidas com a descolonização e com o reconhecimento efetivo desses saberes como protagonistas do processo educativo.

A Proposta Curricular, embora apresente avanços ao inserir as temáticas indígenas de maneira transversal, ainda as trata de forma superficial e fragmentada. Assim, observa-se que a temática afro-indígena aparece no currículo, porém sem

estar, em nenhum momento, articulada ao texto das duas leis aqui abordadas, uma vez que essas legislações não são citadas na proposta. Tanto os conteúdos africanos quanto os indígenas demandam maior aprofundamento teórico-prático — essa ausência de ancoragem legal será o objeto da crítica que sustentará a nova proposta a ser apresentada.

Observa-se a ausência de conteúdos mais críticos e reflexivos que problematizem o racismo estrutural, as desigualdades históricas e os silenciamentos culturais, temas fundamentais para o cumprimento da legislação (Lei 11.645/2008, Art. 3º). As dificuldades com materiais didáticos são igualmente apontadas pelos docentes:

Quadro 2 - Preocupações recorrentes na implementação de Temáticas africanas e indígenas no ensino de história, apontadas pelos professores.

Professor(a)	Fala
Prof. Iracema	"Falta de material complementar e com novas pesquisas"
Prof. Jaci	"Muitos livros ainda trazem uma visão limitada ou estereotipada dos povos indígenas [...] sem destacar sua diversidade cultural"
Prof. Seun	"Material didático precário [...] falta de material específico"
Prof. Dandara	"Criação de materiais que contemplem uma melhor abordagem desses conteúdos por séries"
Prof. Makena	"Em sala de aula, trabalho a temática partindo da realidade dos próprios alunos, investigando manifestações culturais, nomes de bairros, comidas típicas, danças, festas ou tradições orais que tenham origem africana ou indígena"
Prof. Tupã	"Origem de nossa cidade"

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As falas dos professores revelam preocupações recorrentes na implementação de temáticas africanas e indígenas no ensino de História, mas também apontam caminhos promissores para superação dessas barreiras. Makena se sobressai ao propor uma abordagem ativa e contextualizada: partir da "realidade dos próprios alunos", investigando manifestações culturais como nomes de bairros, comidas típicas, danças, festas e tradições orais de origem africana ou indígena. Essa estratégia desconstrói as queixas generalizadas de "ausência de material", pois demonstra que recursos existem abundantemente no entorno escolar — o lugar, o patrimônio histórico e a memória coletiva são fontes primárias ricas e acessíveis.

A proposta pedagógica deve priorizar essa perspectiva, liberando o ensino de História da prisão aos livros didáticos e materiais institucionais. Assim, dinamiza a sala

de aula, fomenta a pesquisa local e promove uma educação decolonial, alinhada às boas práticas pedagógicas que valorizam o cotidiano como eixo curricular.

A proposta oferece certa flexibilidade nas metodologias e na gestão democrática, abrindo espaço para que as escolas construam estratégias próprias (Caxias-MA, 2019, p. 35–40). Em contrapartida, há restrições no aprofundamento e sistematização do ensino da história e cultura afro-indígena, um ponto que demanda atenção para a elaboração da nova proposta educacional.

Há possibilidade de fortalecer a formação continuada dos professores, a disponibilização de recursos pedagógicos diversificados e a integração das temáticas com projetos interdisciplinares que promovam a reflexão crítica e o combate ao preconceito racial (Saviani, 2012; Freire, 1996).

Para garantir a efetividade dessa nova proposta, é imprescindível o investimento em formação docente, produção de materiais e acompanhamento pedagógico. Portanto, para que a proposta curricular atenda plenamente as duas legislações, é urgente que seja promovida uma revisão crítica que amplie e articule os conteúdos afro-brasileiros e indígenas, integrando as epistemologias e lutas históricas desses povos, conforme as perspectivas teóricas de Munanga (2005), Gomes (2018) e Santos (2017), entre outros. É fundamental ainda fortalecer as políticas de formação docente e o desenvolvimento de materiais didáticos que garantam a efetivação de uma educação plural, radicalmente antirracista e decolonial.

3.2 A Proposta Curricular de Caxias e a análise ano a ano do componente curricular História

A partir da análise do componente curricular de História da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Caxias–MA (2019), torna-se pertinente desenvolver uma leitura aprofundada, ano a ano, articulando as determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como os princípios orientadores da BNCC e as perspectivas críticas de formação histórica.

O componente curricular História na Proposta Curricular está estruturado, nos anos finais (6º ao 9º ano), em quatro unidades temáticas principais que se repetem em todos os anos: (1) unidades temáticas de conteúdo histórico geral (como "Mundo moderno", "Lógicas comerciais", "Totalitarismo e conflitos mundiais" etc.); (2) "Caxias/Maranhão" — inserindo a história local em cada ano; (3) "Brasil Afro-Indígena" — eixo específico para os conteúdos das relações étnico-raciais; e (4) habilidades

associadas a cada unidade. Cada uma dessas unidades é subdividida em objetos de conhecimento e habilidades correspondentes. A seguir, descreve-se e analisa-se o que a proposta apresenta ano a ano, com ênfase no eixo "Brasil Afro-Indígena".

A análise do componente curricular de História exige compreender o currículo como espaço de construção do saber histórico-escolar, marcado por escolhas, silenciamentos e disputas narrativas. Schutz (2023, p. 31) afirma que o saber histórico-escolar "não é mera reprodução do conhecimento acadêmico, mas resultado de mediações pedagógicas, políticas e culturais que definem quais histórias são legitimadas no espaço escolar". Pereira (2010, p. 9) enfatiza que "os currículos de História devem assumir compromisso explícito com a democratização do conhecimento histórico e com a construção de uma educação antirracista".

6º Ano – Civilizações Africanas e Povos Originários: possibilidades e lacunas

A Unidade temática "Brasil Afro-Indígena" da Proposta Curricular de Caxias-MA para o 6º ano do Ensino Fundamental apresenta os seguintes objetos de conhecimento: "A África de todos nós; Em busca de nossa identidade; Nossos índios: os primeiros habitantes do Brasil; Diversidade Cultural e compromisso planetário". (Caxias-MA, 2019, p. 176). As habilidades associadas a esses objetos do conhecimento, contudo, são compartilhadas com as demais unidades temáticas do 6º ano, sem especificidade metodológica para o trabalho com as culturas africana e indígena.

O currículo proposto para o 6º ano abre espaço para o reconhecimento formal da importância da história da África e dos povos indígenas. Contudo, observa-se ausência de detalhamento claro que explicita: quais civilizações africanas devem ser estudadas; como os povos originários devem ser abordados; quais conceitos, temporalidades ou problematizações devem orientar o trabalho docente. Munanga (2005, p. 89) argumenta que "reconhecer a África como espaço histórico e civilizatório é fundamental para desconstruir estereótipos e dar protagonismo aos povos africanos na História." A proposta avança ao nomear a África como eixo de conteúdo, mas não oferece ao professor as ferramentas metodológicas para transformar esse reconhecimento em prática pedagógica consistente.

Do ponto de vista da Lei nº 11.645/2008, observa-se que o mesmo movimento de reconhecimento destinado às civilizações africanas não se repete com a história e

cultura dos povos indígenas. Os conteúdos indígenas aparecem de maneira restrita, sem estudos sistemáticos sobre as matrizes culturais, organização social, diversidade linguística, cosmologias e resistências históricas dos povos originários. Essa lacuna contraria a orientação da BNCC, que determina que o Ensino Fundamental deve contemplar a pluralidade dos povos indígenas como parte estruturante da formação do Brasil (BNCC, 2018, p. 396–401).

7º Ano – Presença Negra e Indígena na Colonização: avanços e desafios

No 7º ano, a Unidade Temática "Brasil Afro-Indígena" apresenta os objetos de conhecimento: Racismo: uma atitude contra todos; O protagonismo do cidadão negro e indígena; A diversidade afro-indígena (Caxias-MA, 2019, p. 177–178). Há um avanço significativo ao nomear o racismo como objeto de conhecimento e ao afirmar o protagonismo dos sujeitos negro e indígena.

Para o 7º ano, o documento propõe o estudo da participação de africanos e afrodescendentes na colonização portuguesa, enfatizando resistências escravas, quilombos e diversidade cultural afro-brasileira. Ao abordar essa participação, soma-se a perspectiva de Gomes (2018, p. 105), que destaca a importância de "reconhecer o negro como sujeito histórico e ativo, superando narrativas que o limitam à condição de vítima passiva."

Todavia, ainda há insuficiência na abordagem indígena: a Proposta Curricular não aprofunda a resistência indígena à colonização, os diferentes modos de organização dos povos originários, os processos de luta territorial que se estendem até a contemporaneidade, nem os impactos do genocídio indígena. A Lei nº 11.645/2008 exige que tais temas sejam tratados de forma transversal e crítica, o que não se concretiza de forma robusta no documento analisado.

8º Ano – Tráfico Atlântico, Escravidão e Demandas da Lei 11.645/2008

No 8º ano, a Unidade Temática "Brasil Afro-Indígena" inclui os objetos de conhecimento: Os quilombos; A resistência religiosa; Os abolicionistas; Formação cultural brasileira; População Indígena no Brasil (Caxias-MA, 2019, p.179). A inclusão dos quilombos e da resistência religiosa representa um avanço importante, reconhecendo formas organizadas de resistência negra.

No 8º ano, a Proposta Curricular inclui temáticas como o tráfico transatlântico, a escravidão no Brasil, a resistência negra e as religiosidades afro-brasileiras. Ao

tratar do tráfico atlântico, Almeida (2019, p. 112) ressalta que a abordagem do racismo estrutural e das políticas públicas de igualdade racial é essencial para a transformação social. Essa abordagem está em consonância com a BNCC (Brasil, 2018, p. 417–420) e com o que Freire (1996) chama de pedagogia crítica.

No entanto, ainda há pouca integração entre essas temáticas e os conteúdos referentes aos povos indígenas. A Proposta Curricular não articula adequadamente o paralelo histórico entre escravidão indígena e negra, as diferenças nas formas de resistência, nem as experiências culturais que sobreviveram apesar da violência colonial. A ausência dessa articulação fragiliza o cumprimento integral da Lei nº 11.645/2008.

9º Ano – Movimentos Negros e Indígenas na Atualidade

A Unidade Temática "Brasil Afro-Indígena" para o 9º ano, apresenta os objetos de conhecimento: A escravidão contemporânea; Os índios e os negros brasileiros na contemporaneidade; O negro e a redemocratização: o Teatro Experimental do Negro (TEN); O movimento de mulheres negras (Caxias-MA, 2019, p.181). É o ano que mais avança na perspectiva contemporânea, ao incluir o TEN e o movimento de mulheres negras como objetos de conhecimento explícitos.

Para o 9º ano, o documento contempla conteúdos como movimentos negros contemporâneos, racismo estrutural, políticas públicas de igualdade racial e redemocratização. A discussão sobre movimentos sociais e racismo estrutural pode ser vinculada ao entendimento de Saviani (2012, p. 58): “a educação crítica e integral só é possível quando os conteúdos são socialmente relevantes e integrados ao contexto vivo dos alunos”.

Trata-se de avanço importante para consolidar uma educação antirracista, dialogando com autores como Almeida (2019). Porém, novamente, a abordagem indígena apresenta-se apenas pontualmente. Falta: discussão sobre o movimento indígena contemporâneo; enfoque sobre direitos territoriais, demarcação e disputas políticas atuais; abordagem sobre violência e genocídio indígena pós-Constituição de 1988; e participação indígena na redemocratização e nas políticas públicas.

Essa ausência demonstra que a Proposta Curricular cumpre de forma mais sólida as temáticas da população negra, mas ainda não responde satisfatoriamente às exigências da Lei nº 11.645/2008 no que se refere aos povos indígenas. A proposta insere temas indígenas de forma pontual, priorizando transversalidade sem

sistematização por ano/série ou orientações metodológicas profundas, o que dilui os conteúdos e perpetua invisibilidade. Castro Novo (2020, p. 132) argumenta que tratar indígenas como "tema periférico ou introdutório reforça estereótipos e impede a compreensão de sua centralidade na formação do Brasil".

3.3 Avanços, lacunas e recomendações à Proposta Curricular de Caxias–Maranhão

A análise da Proposta Curricular de Caxias–MA, especialmente no que se refere ao componente curricular de História, revela um conjunto expressivo de avanços, mas também lacunas significativas no cumprimento integral das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A superação dessas lacunas exige a incorporação de uma perspectiva de interculturalidade crítica, conforme propõe Walsh (2009). Para a autora, a interculturalidade não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas implica questionar as estruturas de poder que produzem desigualdades raciais, epistêmicas e culturais.

Entre os aspectos positivos (avanços), observa-se a criação do eixo temático "Brasil Afro-Indígena" em todos os anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o que representa uma escolha estrutural relevante da equipe elaboradora. O documento reconhece, ainda, a complexidade das civilizações africanas e valoriza a participação histórica de africanos e afrodescendentes na formação do Brasil:

O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira deve superar concepções eurocêntricas, reconhecendo a diversidade, a complexidade das civilizações africanas e a participação histórica dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira (Caxias-MA, 2019, p.146).

Esse movimento dialoga diretamente com Munanga (2005) e Gomes (2018), que defendem a necessidade de reposicionar a África como matriz civilizatória. Outro ponto relevante diz respeito à inserção de temáticas contemporâneas, como movimentos negros, racismo estrutural e políticas públicas de igualdade racial, especialmente no 9º ano.

O quadro a seguir permite uma visualização comparativa entre os documentos analisados:

Quadro 3 - Comparativo entre a BNCC e a Proposta curricular de Caxias Maranhão

Eixo de análise	BNCC	Proposta Curricular de Caxias-MA	Análise
Valorização da diversidade étnico-racial	Diversidade étnico-racial como princípio formativo; reconhecimento das diferentes matrizes culturais (BNCC, 2018, p. 401)	Reconhece a importância da diversidade ao afirmar a necessidade de valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação histórica do Brasil (Caxias, 2019, p. 146)	Avanço formal, mas sem ancoragem nas leis 10.639/03 e 11.645/08
Reposicionamento da África como matriz civilizatória	Superação de visões eurocêntricas; estudo das sociedades africanas em sua diversidade e complexidade (BNCC, 2018, p. 400)	Destaca a História da África como conteúdo estruturante, reconhecendo o protagonismo histórico dos povos africanos e afrodescendentes (Caxias, 2019, p. 146)	Convergência, embora sem profundidade metodológica
Temáticas contemporâneas (racismo, desigualdades, lutas sociais)	Compreensão das desigualdades sociais e das relações de poder; formação crítica dos estudantes (BNCC, 2018, p. 401)	Trata do preconceito racial e da valorização da identidade afro-brasileira, sem aprofundar sistematicamente o racismo estrutural (Caxias, 2019, p. 147)	Abordagem incipiente; ausência de legislação específica como referência
Educação antirracista	Práticas comprometidas com o respeito à diversidade e enfrentamento de discriminações (BNCC, 2018, p. 20)	Demonstra abertura para educação antirracista, mas apresenta limites na explicitação de estratégias pedagógicas (Caxias, 2019, p. 146–147)	Intencionalidade discursiva sem operacionalização clara

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Apesar dos avanços, a Proposta Curricular apresenta fragilidades importantes. A primeira delas é a ausência de referência direta às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o que retira do currículo a força normativa dessas legislações e impede que os docentes reconheçam a obrigatoriedade legal como fundamento das práticas. A segunda fragilidade é a baixa articulação com os conteúdos da Lei nº 11.645/2008: a abordagem indígena aparece de modo fragmentado, superficial e sem a sistematicidade necessária, revelando uma assimetria entre o tratamento dado às duas legislações.

Há também ausência de aprofundamento sobre epistemologias indígenas, práticas culturais, organização sociopolítica, diversidades linguísticas e resistências históricas — elementos centrais para uma compreensão crítica da presença indígena

no Brasil, conforme Walsh (2009) e Santos (2017). Outro limite diz respeito à falta de integração entre a história africana, afro-brasileira e indígena, que são tratadas como blocos desconectados, impedindo que o estudante compreenda de modo articulado a formação do Brasil. Além disso, identificam-se generalizações conceituais e escassez de orientações metodológicas, prejudicando a prática docente.

A Proposta Curricular assume que a implementação das leis pode ser realizada com base nos documentos existentes, sem endereçar de maneira concreta a necessidade de formação continuada dos professores para esses conteúdos específicos. Isso é uma lacuna crucial, pois muitos docentes relatam dificuldade em trabalhar história afro-brasileira e indígena de forma crítica e contextualizada, como demonstram Bararuá (2020) e Ceri (2023).

3.4 Percepção Docente sobre a Proposta Curricular: Análise do Questionário

A aplicação do questionário digital (Google Forms) permitiu conhecer o perfil e as práticas dos professores de História do Ensino Fundamental anos finais da rede municipal de Caxias–MA. O instrumento buscou investigar a percepção dos docentes sobre o atendimento da Proposta Comum Curricular no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, identificando desafios e sugestões para o aprimoramento do ensino desses temas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de verificar como a legislação (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) vem sendo efetivada, contribuindo para uma educação crítica, inclusiva e antirracista, articulada à realidade local de Caxias.

O questionário foi estruturado em quatro partes — (1) perfil dos docentes; (2) conhecimentos docentes da Proposta Comum Curricular; (3) práticas pedagógicas relacionadas às leis 10.639/03 e 11.645/08; (4) sugestões e aperfeiçoamentos para a Proposta Curricular —, cada uma com objetivos específicos voltados à compreensão do perfil e das práticas dos professores de História da rede municipal de Caxias–MA. Essa organização possibilitou uma análise mais consistente tanto da formação e trajetória profissional dos docentes quanto de seu conhecimento sobre a Proposta Comum Curricular, das práticas pedagógicas desenvolvidas e das sugestões apresentadas para o aprimoramento do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Parte 1 – Perfil dos docentes

A primeira parte buscou caracterizar o perfil profissional e formativo dos professores, contemplando formação inicial e continuada, tempo de magistério e vínculo com a rede municipal. Verificou-se que a maioria possui graduação com especialização, forte presença de docentes com mais de 10 anos de experiência e atuação predominantemente na área de formação, o que indica um quadro relativamente experiente.

Tabela 1- Perfil dos Professores

PROFESSOR(A)	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Prof. Zumbi	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Dandara	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Abena	Licenciatura em História	Não	Até 5 anos
Prof. Kwame	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos
Prof. Yara	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Nzinga	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Tupã	Licenciatura em História	Não	Até 5 anos
Prof. Makena	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos
Prof. Ubiratã	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Amara	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Iracema	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos
Prof. Kofi	Licenciatura em História	Não	Até 5 anos
Prof. Jaci	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Asha	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Potira	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos

Prof. Seun	Licenciatura em História	Não	Até 5 anos
Prof. Moana	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Tainá	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Adaeze	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos
Prof. Aruã	Licenciatura em História	Não	Até 5 anos
Prof. Fatou	Licenciatura em História	Sim – área educacional	10 a 15 anos
Prof. Binta	Licenciatura em História	Sim – área educacional	5 a 10 anos
Prof. Mbeki	Licenciatura em História	Sim – área educacional	Mais de 15 anos

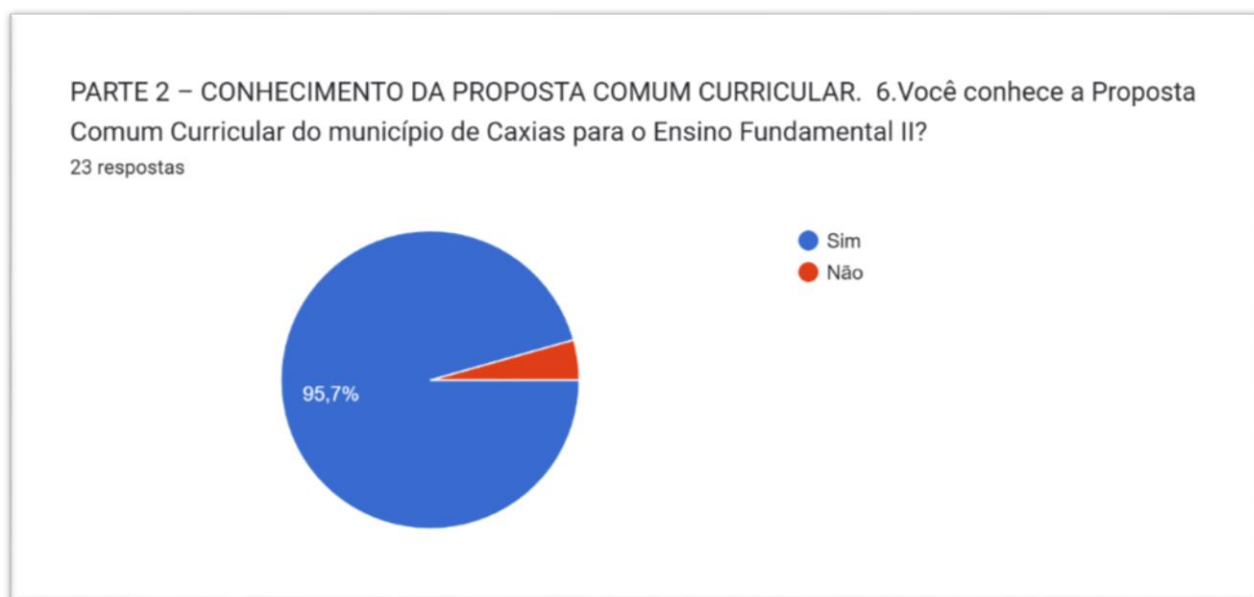
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise do perfil dos professores participantes da pesquisa evidencia que todos possuem formação inicial em Licenciatura em História, o que assegura domínio dos conteúdos específicos da área. Observa-se, ainda, que a maioria dos docentes possui pós-graduação na área educacional, indicando investimento em formação continuada. Entretanto, apesar do elevado tempo de magistério apresentado por grande parte dos participantes, os dados revelam que a experiência profissional, isoladamente, não garante a efetivação plena das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reforçando a necessidade de políticas formativas específicas e permanentes.

Parte 2 – Conhecimento docente da Proposta Comum Curricular

A segunda parte investigou o grau de conhecimento e uso da Proposta Comum Curricular pelos docentes, bem como a forma como os conteúdos de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena aparecem no documento. A maioria, ou seja 95,7%, afirma conhecer a Proposta Comum Curricular, enquanto 4,3% afirmam não conhecer.

Gráfico 1 - Conhecimento da Proposta Comum Curricular (PCC) do Município



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os professores afirmam conhecê-la, dizem utilizá-la como referência para o planejamento, ainda que parte o faça apenas parcialmente, ao mesmo tempo em que muitos avaliam que a proposta contempla esses temas de modo apenas parcial ou insuficiente.

Gráfico 2 – Planejamento e prática docente orientado pela PCC



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essa percepção revela uma tensão entre o currículo prescrito e o currículo

praticado, evidenciando que a Proposta Comum Curricular ainda não garante, na visão dos professores, uma abordagem sistemática, clara e articulada da temática afro-indígena ao longo do Ensino Fundamental anos finais.

Apesar do elevado percentual de professores que afirmam conhecer o documento, as respostas abertas indicam que esse conhecimento não é homogêneo nem se traduz, necessariamente, em apropriação crítica e aprofundada da proposta. Prof. Zumbi, por exemplo, afirma que utiliza a Proposta Comum Curricular como "base para o planejamento anual", ressaltando que consulta o documento para organizar os conteúdos por série. De forma semelhante, Prof. Dandara destaca que a proposta "orienta os conteúdos que precisam ser trabalhados em cada ano", funcionando como um guia para o planejamento pedagógico.

Entretanto, outras falas revelam uma relação mais instrumental e parcial com o documento. Prof. Kwame afirma que "consulta a proposta apenas em alguns momentos", principalmente para alinhar o planejamento às exigências da coordenação pedagógica, enquanto Prof. Nzinga relata que "segue mais o livro didático do que a proposta", recorrendo ao documento curricular apenas quando surge alguma dúvida específica. Essas falas evidenciam que o currículo prescrito não é apropriado de forma uniforme, sendo reinterpretado e, por vezes, secundarizado no cotidiano da prática docente.

Ao serem questionados sobre como as temáticas da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena aparecem na Proposta Comum Curricular, muitos professores avaliam que o documento contempla esses conteúdos apenas parcialmente. Prof. Abena afirma que "a proposta até menciona essas temáticas, mas não aprofunda", enquanto Prof. Makena destaca que "faltam orientações mais claras sobre como trabalhar esses conteúdos em sala de aula". Já Prof. Amara ressalta que "a temática indígena aparece muito pouco", ficando "dependente do livro didático". Essas percepções evidenciam uma tensão entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Conforme argumenta Sacristán (2013, p. 91), "o currículo oficial constitui apenas uma das dimensões do currículo, sendo constantemente reinterpretado pelos professores a partir de suas experiências, formações e condições concretas de trabalho". Como demonstra o gráfico:

Gráfico 3 – A PCC contempla conteúdos de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No que se refere especificamente às relações étnico-raciais, as falas dos docentes indicam que a Proposta Comum Curricular não assegura uma abordagem sistemática, clara e articulada dessas temáticas. Prof. Yara afirma que "a proposta fala em diversidade, mas não diz exatamente como trabalhar a questão racial", enquanto Prof. Kofi destaca que "não há uma sequência clara dos conteúdos afro-indígenas de um ano para outro". Essa percepção dialoga com a crítica de Gomes (2018, p. 107), ao afirmar que "currículos que tratam a questão racial apenas como tema transversal tendem a resultar em abordagens pontuais e comemorativas".

Outro aspecto recorrente nas respostas refere-se à percepção de que a temática afro-brasileira recebe maior visibilidade no documento do que a temática indígena. Prof. Jaci afirma que "a proposta traz mais conteúdos sobre a história dos negros do que dos indígenas", enquanto Prof. Asha observa que "a parte indígena é muito resumida". Essa assimetria reforça a ideia de que, mesmo no currículo prescrito, há uma hierarquização das temáticas étnico-raciais. Pereira e Silva (2020, p. 56) destacam que a "fragilidade da abordagem indígena nos currículos escolares contribui para a manutenção de silenciamentos históricos".

Silva e Rodrigues (2023, p. 134), na obra "História e cultura da África e dos

afro-brasileiros: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos trinta anos da Lei Federal nº 10.639” ao investigar currículos municipais maranhenses, aponta que muitos documentos incorporam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 de forma normativa, porém não oferecem subsídios pedagógicos suficientes para orientar o trabalho docente, o que ajuda a compreender as falas dos professores pesquisados.

Parte 3 – Práticas pedagógicas relacionadas às Leis 10.639/2003 e 11.645/08

A análise das práticas pedagógicas evidencia uma assimetria significativa na forma como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são efetivadas no cotidiano escolar. No que se refere à temática afro-brasileira, a maioria dos docentes afirma desenvolvê-la de maneira contínua e transversal ao longo do ano letivo. Prof. Zumbi relata que trabalha o tema "ao longo de todo o ano letivo", enquanto Prof. Nzinga destaca que os conteúdos estão "presentes em vários momentos das aulas, não apenas em datas específicas". Essas falas indicam que a Lei nº 10.639/2003 encontra maior inserção nas práticas pedagógicas.

Em contrapartida, quando se trata da História e Cultura Indígena, os depoimentos revelam uma abordagem mais pontual. Prof. Abena relata que o trabalho com essa temática ocorre, principalmente, "no Dia do Índio, com atividades específicas e projetos pontuais". Essa percepção é corroborada por Prof. Amara, que menciona que os conteúdos indígenas "aparecem com mais força em períodos comemorativos ou quando o livro didático traz o assunto de forma direta". Walsh (2009, p. 151–153) afirma que “os conhecimentos indígenas continuam ocupando posições subalternas nos currículos escolares, sendo frequentemente tratados como saberes do passado, folclóricos ou pré-modernos”.

Há também uma recorrente indicação de falta de material adequado, tempo pedagógico e apoio estrutural. As respostas dissertativas revelam dificuldades em contextualizar os conteúdos com a realidade e a necessidade de formação continuada. Reforçando a ideia de que "a formação docente precisa constituir-se como um processo de descolonização, capaz de questionar práticas naturalizadas." (Teles, 2018, p. 59).

Parte 4 – Sugestões e aperfeiçoamento para a Proposta Curricular

A quarta parte reuniu sugestões dos professores para o aprimoramento da Proposta Comum Curricular, apontando uma necessidade maior de formações específicas nas temáticas, como observado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Formação e capacitação sobre o tema:



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As respostas revelam não apenas demandas pontuais, mas uma leitura crítica do currículo vigente. Entre as sugestões mais recorrentes, destaca-se a necessidade de formação continuada específica. Prof. Zumbi afirma que "é preciso mais formação para os professores, principalmente sobre a temática indígena", enquanto Prof. Kwame ressalta que "muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar esses conteúdos com profundidade". De forma semelhante, Prof. Makena enfatiza que "a formação continuada ajudaria a compreender melhor como aplicar as leis no dia a dia da sala de aula". Essas falas corroboram as reflexões de Gomes (2018, p. 112–114), ao afirmar que a implementação das leis exige processos formativos permanentes.

Outra sugestão recorrente diz respeito à produção de materiais didáticos específicos por série/ano. Prof. Dandara destaca que "faltam materiais mais direcionados para cada ano", enquanto Prof. Nzinga afirma que "o livro didático não dá conta de tudo, principalmente da parte indígena". Já Prof. Amara aponta que "materiais produzidos pela rede ajudariam a trabalhar a realidade local". Essa crítica

reforça o que diz Bittencourt (2018, p. 167–169), ao destacar que o excesso de dependência do livro didático limita a autonomia docente. Nesse caso, os professores precisam romper com a dependência histórica do livro didático e de materiais produzidos fora da realidade vivenciada pelos alunos, e construir materiais de trabalho a partir da investigação da própria realidade, a partir do questionamento direto do ensino em sala de aula, a exemplo do que vem sendo produzido por programas como o Profhistória.

A articulação dos conteúdos afro-indígenas com a história local também aparece como demanda significativa. Prof. Abena sugere que "a história dos quilombos da região poderia ser mais trabalhada", enquanto Prof. Jaci ressalta que "os alunos se identificam mais quando o conteúdo se aproxima da realidade deles". Prof. Asha complementa afirmando que "trabalhar a história local ajuda a valorizar a cultura negra e indígena presente no município". Essa perspectiva dialoga com Pereira (2010, p. 14–16), que defende a valorização da história local como estratégia para ampliar o sentido social do ensino de História.

Os docentes também sugerem o uso ampliado de metodologias ativas e recursos digitais. Prof. Yara afirma que "o uso de vídeos, documentários e plataformas digitais facilita o interesse dos alunos", enquanto Prof. Kofi destaca que "metodologias mais participativas ajudam a discutir o preconceito de forma mais aberta". Candau (2016, p. 84–86) ressalta que uma educação intercultural crítica requer metodologias que favoreçam o diálogo e a problematização.

Outra sugestão relevante refere-se à realização de aulas de campo. Prof. Tupã destaca que "as aulas de campo ajudariam os alunos a ver na prática o que é discutido em sala", enquanto Prof. Adaeze sugere "visitas a comunidades quilombolas para conhecer a história e a cultura". Munanga (2005, p. 91–93) afirma que "o reconhecimento das identidades negras e indígenas passa pela valorização de suas práticas culturais, territórios e memórias".

Por fim, os professores destacam a importância de maior apoio da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação. Prof. Aruã afirma que "sem apoio da gestão fica difícil desenvolver projetos maiores", enquanto Prof. Mbeki ressalta que "é preciso que a secretaria incentive e acompanhe mais o trabalho com essas leis". Sacristán (2013, p. 96–98) argumenta que o "currículo é uma construção coletiva que envolve decisões políticas, administrativas e pedagógicas".

As sugestões apresentadas pelos professores unificam apelos por formação:

Prof. Zumbi: "ofertar Formação Continuada [...] para professores contratados"; complementada pela fala de Prof. Kofi: "formação para aprimoramento e planejamento com material inovador". Práticas positivas emergem com Prof. Potira, que relata "trabalhar a temática partindo da realidade dos próprios alunos, investigando manifestações culturais [...] nomes de bairros, comidas típicas". Prof. Mbeki sintetiza: "investir na formação continuada [...] valorizar manifestações culturais locais e parcerias com comunidades quilombolas [...] fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e antirracista". Prof. Moana propõe "uso de fontes históricas [...] fotografias antigas, depoimentos de moradores". Prof. Tainá propõe "aulas passeios" e "aula campo". Prof. Binta sugere "uma formação continuada para os professores aprimorem-se quanto à execução desta lei". Prof. Nzinga sugere "aulas de campo a comunidades quilombolas em Caxias". Prof. Amara propõe "disciplina específica para cultura africana, afro-brasileira e indígena". Prof. Adaeze enfatiza "práticas de resistência indígenas ou afrodescendentes". Contrastes aparecem com Prof. Aruã: "apenas para introduções de discussão transversais", e Prof. Fatou: "livros disponibilizados pelo município são simplistas, com conhecimentos rasos" — criticando materiais da rede, mas complementando com "vídeos e textos complementares".

Recomenda-se que o currículo incorpore explicitamente os princípios da interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009, p. 150), "problematizando relações de poder e reconhecendo epistemologias diversas". A gestão curricular deve implementar mecanismos de avaliação participativa, envolvendo docentes, estudantes e comunidade escolar, para monitorar a aplicação dos conteúdos e seus efeitos pedagógicos.

Diante desse cenário, propomos um produto educacional em forma de proposta curricular complementar, buscando uma revisão e ampliação dos conteúdos relacionados aos povos africanos e indígenas, assegurando tratamento crítico, sistematizado e alinhado às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Esse movimento deve incluir a inserção de epistemologias indígenas, análise das políticas de genocídio e territorialidade, bem como discussão sobre resistências históricas e contemporâneas.

Recomenda-se o aprofundamento das estratégias metodológicas, com orientações claras que dialoguem com os princípios da BNCC, garantindo que os conteúdos não se limitem à teoria. Reforçam-se as recomendações de Gomes (2018,

p. 123), que afirma a necessidade de "formar educadores capazes de mediar experiências que desestruturam as desigualdades raciais, valorizando a diversidade e promovendo a justiça social."

Destaca-se a necessidade de investimento em formação continuada permanente, crítica e comprometida com uma educação antirracista e decolonial, que trabalhe não apenas conteúdos, mas também análises críticas da colonialidade, epistemologias indígenas, história da África e experiências do Movimento Negro Educador.

A análise da Proposta Curricular de Caxias–MA não se limita a um diagnóstico: ela se insere no esforço mais amplo de democratizar o currículo e produzir uma educação histórica que seja, de fato, antirracista e intercultural, por meio de uma proposta de intervenção na realidade observada e da proposição de um programa de formação continuada.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PRODUTO EDUCACIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA.

Este capítulo dedica-se à discussão sobre a formação continuada de professores e ao produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Para tanto, percorre um itinerário teórico que articula as contribuições de autores como Candau (1997), Nóvoa (1992, 2002, 2009), Tardif (2002), Imbernón (2010, 2011) e Gatti (2008), situando a formação continuada como condição estruturante do trabalho pedagógico e do desenvolvimento profissional docente. O capítulo defende a escola como *lócus* privilegiado da formação, reconhecendo o professor como profissional reflexivo, crítico e produtor de saberes oriundos da própria prática. Em seguida, apresenta o Mestrado Profissional como modalidade de pós-graduação voltada à formação de professores em exercício, destacando o papel do ProfHistória na articulação entre as dimensões historiográfica, pedagógica e identitária da docência em História. Por fim, o capítulo apresenta o produto educacional desta pesquisa — a proposta de formação continuada intitulada *Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais* —, descrevendo sua estrutura, seus fundamentos metodológicos e seu compromisso com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na perspectiva de uma educação antirracista, plural e socialmente transformadora.

4.1 Formação Continuada de Professores: perspectivas teóricas

A formação continuada de professores constitui, nas últimas décadas, um dos temas centrais do debate educacional contemporâneo. Diante das transformações aceleradas que atravessam as sociedades tecnológicas, culturais, políticas e epistemológicas, torna-se cada vez mais evidente que a formação inicial, por mais consistente que seja, não é suficiente para dar conta da complexidade e da dinamicidade exigidas pelo exercício da docência ao longo de toda a carreira. A necessidade de formação permanente emerge, portanto, como condição estruturante do trabalho pedagógico e do desenvolvimento profissional docente.

O conceito de formação continuada, contudo, não é unívoco. Ao longo da história da educação brasileira, diferentes terminologias foram adotadas para designar

as ações de aperfeiçoamento profissional realizadas após a conclusão da formação inicial: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, desenvolvimento profissional e, mais recentemente, formação continuada. Cada um desses termos carrega consigo concepções distintas sobre o papel do professor, o sentido da escola e a natureza do conhecimento pedagógico.

Vera Maria Candau (1997) foi uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a sistematizar criticamente esse campo. A autora identificou duas tendências que marcaram a formação continuada no Brasil: a *clássica*, baseada em cursos de atualização e reciclagem, com caráter compensatório e transmissivo; e a *emergente*, centrada na escola como locus privilegiado da formação, valorizando os saberes dos professores e a reflexão sobre a prática. Para Candau (1997, p. 57), essa perspectiva emergente supõe um processo de "*ressignificação da escola como espaço formativo*", o que implica reconhecer os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento pedagógico, e não meros receptores de informações produzidas fora do contexto escolar.

A obra de António Nóvoa tem exercido influência decisiva no campo da formação docente, tanto em Portugal quanto no Brasil. Em suas reflexões sobre a profissão docente, Nóvoa (2002, p. 38) sustenta que "*a formação de professores deve ser concebida como uma prática de construção da identidade pessoal e profissional*". Essa afirmação desloca o eixo da formação do conhecimento técnico para a dimensão subjetiva e relacional da docência, reconhecendo que ser professor envolve muito mais do que dominar conteúdo ou metodologias. Envolve um processo contínuo de construção de si mesmo como profissional reflexivo, comprometido com os alunos e com a transformação da realidade educacional.

Nóvoa (2009, p. 22) propõe que a formação continuada deve ser orientada por cinco disposições fundamentais: *conhecimento*, *cultura profissional*, *tato pedagógico*, *trabalho em equipe* e *compromisso social*. Para o autor, essas disposições articulam saberes, valores e práticas de maneira integrada, superando a dicotomia entre teoria e prática que historicamente fragilizou a formação docente. Ainda segundo Nóvoa (2009), a formação deve acontecer "*dentro da profissão*", ou seja, a partir das situações concretas do trabalho escolar, em diálogo com os pares e com as experiências acumuladas ao longo da carreira.

Maurice Tardif (2002) oferece contribuições fundamentais para a compreensão dos saberes docentes e sua relação com a formação continuada. Para Tardif (2002),

os saberes dos professores são *"plurais, compósitos e heterogêneos"*, pois provêm de diversas fontes: da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, dos currículos escolares e da experiência cotidiana no exercício da profissão. Essa concepção amplia o entendimento sobre o que deve ser objeto da formação continuada, que não pode se restringir à atualização de conteúdos disciplinares, mas deve contemplar a totalidade dos saberes implicados na prática docente.

Tardif (2002, p. 54) afirma ainda que *"o saber dos professores é um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos"*. Essa dimensão social e relacional do saber docente reforça a importância de processos formativos que levem em conta as especificidades dos contextos de trabalho, os desafios concretos enfrentados pelos professores e as relações que estabelecem com os estudantes e com a comunidade escolar.

Francisco Imbernón (2011, p. 45) distingue duas grandes perspectivas de formação continuada:

a que concebe o professor como *técnico especialista*, executor de currículos e metodologias elaboradas por especialistas externos; e a que o concebe como *"profissional reflexivo e crítico"*, capaz de investigar sua própria prática, problematizar contextos e propor alternativas de transformação.

Para Imbernón (2011, p. 15), a formação docente e profissional deve *"formar-se para a mudança e a incerteza"*, o que exige disposição para a aprendizagem permanente, para o trabalho colaborativo e para a inovação pedagógica responsável.

Imbernón (2010) defende que a formação continuada eficaz deve partir das necessidades reais dos professores e dos contextos escolares em que atuam, rejeitando modelos formativos padronizados e verticais que ignoram as especificidades locais. Para o autor, a escola deve ser reconhecida como comunidade de aprendizagem profissional, onde os professores aprendem uns com os outros por meio da colaboração, da reflexão compartilhada e da pesquisa sobre a prática.

Bernadete Gatti (2008) ao analisar as políticas públicas brasileiras de formação continuada, aponta que, ao longo das últimas décadas, muitas das iniciativas nesse campo assumiram um caráter predominantemente compensatório, voltadas a suprir deficiências da formação inicial dos professores, em vez de promover efetivamente o aprofundamento e a atualização profissional. A autora observa que *"os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional"* (GATTI, 2008, p. 58), o que gerou a proliferação de programas emergenciais que, embora necessários, não equacionam o problema

estrutural da formação docente no Brasil.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a formação continuada ganhou respaldo legal explícito. O artigo 67 da LDB estabelece como incumbência dos sistemas de ensino promover o aperfeiçoamento profissional continuado dos professores, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Esse dispositivo legal representou um avanço significativo ao reconhecer a formação continuada como direito dos profissionais da educação e como dever do Estado.

4.2 A escola como espaço da formação continuada e o professor como profissional atuante.

Um dos consensos mais solidamente estabelecidos na literatura sobre formação continuada diz respeito à importância da escola como espaço privilegiado de formação. Autores como Nóvoa (1992, 2002, 2009), Candau (1997), Imbernón (2010, 2011) e Tardif (2002) convergem na defesa de que a formação continuada mais significativa e transformadora é aquela que acontece no interior das instituições escolares, articulada aos problemas reais que os professores enfrentam no cotidiano do seu trabalho.

A escola, além de cenário das práticas pedagógicas, constitui-se como um espaço público e coletivo de socialização de conhecimentos, onde saberes formais, saberes da experiência e saberes comunitários se encontram e se transformam. Nesse ambiente, a circulação de discursos, a troca entre pares e as interações com a comunidade ampliam os sentidos do que se aprende, permitindo que o conhecimento seja negociado, problematizado e reconstruído em contextos reais. Quando a formação continuada acontece na escola, ela atua simultaneamente como laboratório de ensino, fórum de deliberação profissional e território de convivência democrática; aí, professores e estudantes participam da produção mútua de significados e da constituição de identidades coletivas, o que reforça a dimensão social e política da educação e potencializa a apropriação crítica dos saberes. Por isso, fortalecer processos formativos no interior das instituições escolares é apostar em uma formação integrada à vida social da comunidade escolar, capaz de produzir mudanças duradouras e contextualizadas.

Candau (1997, p. 56) argumenta que o desafio central da formação continuada é superar a dicotomia entre o "*saber fazer*" e o "*saber pensar*", integrando teoria e

prática em um processo formativo que tenha a escola como ponto de partida e de chegada. Para a autora, a formação centrada na escola valoriza os saberes da experiência, promove a construção coletiva de conhecimento e contribui para a constituição de uma cultura profissional docente mais autônoma e reflexiva.

Donald Schön (*apud* Nóvoa, 1992) desenvolveu o conceito de *professor reflexivo*, que se tornou referência incontornável no campo da formação docente. Para Schön, o profissional reflexivo é aquele capaz de refletir *na ação* e *sobre a ação*, mobilizando conhecimentos teóricos e experienciais de maneira integrada e contextualizada. Essa perspectiva rompe com o modelo técnico-racional de formação, que pressupõe a aplicação direta de conhecimentos científicos à prática, e reconhece que a docência é uma atividade complexa, indeterminada e marcada por situações únicas que exigem respostas criativas e responsáveis.

Nóvoa (2002, p. 27) defende que “a formação continuada deve articular três dimensões fundamentais: o *desenvolvimento pessoal*, o *desenvolvimento profissional* e o *desenvolvimento organizacional*”. Isso significa que as ações formativas não podem se restringir à dimensão técnica do trabalho docente, mas devem contemplar também a constituição da identidade profissional dos professores e as condições institucionais e organizacionais em que atuam. Para o autor, sem a transformação das condições de trabalho, qualquer investimento na formação dos professores tende a produzir efeitos limitados.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 47) ressalta que a formação continuada “deve ajudar a criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Isso implica reconhecer que o professor não é apenas um aplicador de técnicas pedagógicas, mas um profissional que interpreta contextos, toma decisões, negocia significados e atua como agente de transformação social. Tomando com base essa reflexão foi desenvolvido no encontro 5 da formação onde o professor tem com tarefa planejar uma sequência didática, com a temática discutida nos encontros.

No campo específico do ensino de História, a formação continuada assume uma dimensão ainda mais singular. O professor de História é, ao mesmo tempo, responsável pelo ensino de um componente curricular e por contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o tempo histórico, reconhecer as múltiplas perspectivas sobre o passado e estabelecer relações entre passado, presente e futuro. Isso exige atualização constante não apenas sobre os conteúdos

disciplinares, mas também sobre as metodologias do ensino de História, os debates historiográficos mais recentes e as demandas pedagógicas contemporâneas.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho docente é, por natureza, um trabalho de interação humana, cujo objeto central é o outro — o aluno — e não uma matéria-prima inerte ou um produto industrial. Essa especificidade do trabalho docente torna a formação continuada indispensável, pois os desafios das relações pedagógicas se renovam permanentemente à medida que novas gerações de estudantes chegam à escola com novos repertórios culturais, novas demandas formativas e novas formas de se relacionar com o conhecimento.

A reflexão sobre as acepções de formação continuada apresentada por cada um dos autores acima se aplica diretamente aos objetivos do Profhistória. Na proposta do programa, o professor é o pesquisador de sua própria prática, por meio da investigação do seu fazer pedagógico é instigado a refletir sobre sua ação e, a partir da ação-reflexão-ação, produzir formas de ressignificação do saber construído, estruturando novas práticas cheias de sentido e significado. São produtores saberes que se originam no exercício da docência, saberes da experiência construídos na relação cotidiana na interação professor-aluno-conhecimento, no entrelaçamento de saberes que emergem no/do chão da sala de aula. Assumir a formação dos professores por meio de programas de pós-graduação em ensino, representa, o reconhecimento, a valorização dos profissionais do magistério, empenhados em melhorar a qualidade da educação básica no país.

4.3 Mestrado Profissional: Contribuições Para a Formação Continuada Docente

O Mestrado Profissional (MP) representa uma modalidade específica de pós-graduação *stricto sensu* que se distingue do mestrado acadêmico pelo seu foco na formação de profissionais em exercício e pela ênfase na aplicação prática do conhecimento gerado na pesquisa. No campo do ensino, o mestrado profissional configura-se como um espaço privilegiado de formação continuada avançada, articulando a rigorosidade da pesquisa científica com as necessidades concretas dos contextos educacionais em que atuam os professores-pesquisadores.

A criação dos mestrados profissionais no Brasil está associada ao reconhecimento, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), de que os programas de pós-graduação tradicionais não contemplavam adequadamente as demandas de formação de profissionais que atuam fora da academia. A Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998, dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e estabeleceu as condições para seu funcionamento. Posteriormente, a Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, padronizou e regulamentou a criação de novos cursos submetidos à CAPES, fortalecendo a institucionalização dessa modalidade (Brasil, 2009).

Moreira (2004, p. 131) observa que o mestrado profissional em ensino foi concebido para atender professores em exercício na Educação Básica, oferecendo uma formação que articula conhecimento científico atualizado, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e produção de materiais e estratégias que possam ser imediatamente utilizados no contexto escolar. Para o autor, o MP constitui *"uma alternativa importante para a melhoria da qualidade do ensino"*, na medida em que promove a aproximação entre a universidade e a escola, criando pontes entre a pesquisa acadêmica e a prática docente cotidiana.

No âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de História, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), criado em 2014 e coordenado em rede nacional com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como instituição sede, tem desempenhado papel fundamental na formação continuada de professores de História da Educação Básica em todo o país. O programa propõe a integração entre as dimensões historiográfica, pedagógica e identitária da formação docente, reconhecendo que o professor de História é, simultaneamente, um historiador e um educador.

A natureza profissional do mestrado implica uma concepção diferenciada de pesquisa. Enquanto o mestrado acadêmico prioriza a produção de conhecimento novo que contribua para o avanço de uma área do saber, o mestrado profissional orienta-se para a produção de conhecimento aplicado, voltado à transformação de uma situação-problema identificada no contexto profissional do mestrando. Isso não significa que a pesquisa desenvolvida no MP seja menos rigorosa; ao contrário, exige do pesquisador uma articulação cuidadosa entre referenciais teóricos consolidados e a realidade concreta que pretende transformar.

André (2016) ressalta que a articulação entre pesquisa e prática no mestrado profissional constitui seu maior desafio e sua maior potencialidade. O desafio reside na necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática que historicamente

marcou a formação docente, sem cair no pragmatismo estreito que reduziria a pesquisa à mera resolução de problemas imediatos. A potencialidade está na possibilidade de produzir conhecimento comprometido com a melhoria efetiva das práticas educacionais, com impacto direto sobre a qualidade do ensino oferecido aos estudantes da Educação Básica.

4.4 O Produto Educacional: sua importância dentro do mestrado profissional

Uma das características do Mestrado Profissional em Ensino em relação ao mestrado acadêmico é a exigência de produção de um Produto Educacional (PE) como resultado concreto da pesquisa desenvolvida pelo mestrando. O Produto Educacional materializa os conhecimentos produzidos na pesquisa que pode ser diretamente utilizado no contexto educacional para o qual foi concebido, devolvendo de forma prática o que a pesquisa teorizou.

Zaidan, Reis e Kawasaki (2020, p. 54) definem o produto educacional como uma *"resposta concreta ao problema de pesquisa identificado pelo mestrando no contexto de sua prática profissional"*. Para as autoras, o produto educacional não é só um apêndice da dissertação, mas parte constituinte do processo de pesquisa, articulado aos objetivos do estudo e fundamentado nos referenciais teóricos e metodológicos adotados. Sua elaboração exige do mestrando o mesmo rigor intelectual e o mesmo comprometimento com a qualidade que orientam a produção dissertativa.

Rizzotti et al. (2020, p. 4) oferecem uma definição mais abrangente do produto educacional, compreendendo-o como

um artefato — produto ou processo — que necessite da produção de material de apoio para o ensino e aprendizagem formal e não formal, e que seja desenvolvido e avaliado, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

Essa definição destaca dois aspectos fundamentais: a orientação para o ensino e a aprendizagem, que deve nortear toda a concepção do produto educacional; e a avaliação com o público-alvo, que assegura a pertinência e a eficácia do produto em relação às necessidades dos seus usuários.

A origem do produto educacional como requisito dos mestrados profissionais está diretamente vinculada à institucionalização dessa modalidade de pós-graduação no Brasil. Com a Portaria CAPES nº 80/1998 e, posteriormente, com a Portaria

Normativa MEC nº 17/2009, ficou estabelecido que os mestrados profissionais deveriam exigir de seus concluintes, além da dissertação, a apresentação de um trabalho de natureza aplicada, que demonstrasse a capacidade do mestrando de transpor os resultados de sua pesquisa para a prática profissional. Esse requisito foi consolidado e aprimorado ao longo dos anos seguintes, até que a Área de Ensino da CAPES desenvolvesse critérios mais precisos para a avaliação e classificação dos produtos educacionais (Rizzatti et al., 2020).

Em conformidade com o documento de área da CAPES para o Ensino (Brasil, 2019), os produtos educacionais são reconhecidos como produção técnico-tecnológica dos programas de pós-graduação profissionais e passaram a integrar os critérios de avaliação quadrienal da CAPES. Esse reconhecimento oficial elevou o status do PE no contexto dos mestrados profissionais, reforçando sua importância como elemento estruturante da pesquisa e como indicador da qualidade dos programas.

A importância do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino pode ser compreendida a partir de pelo menos três dimensões articuladas. Em primeiro lugar, ele representa a concretização do compromisso do MP com a transformação das práticas educacionais, devolvendo à escola e aos estudantes os benefícios do investimento na formação dos professores. Em segundo lugar, produto educacional é o elemento que confere identidade própria ao mestrado profissional, diferenciando-o do mestrado acadêmico e justificando sua existência como modalidade específica de pós-graduação. Em terceiro lugar, ele constitui um instrumento de disseminação do conhecimento produzido na pesquisa, permitindo que outros professores e escolas se apropriem das soluções e estratégias desenvolvidas pelo mestrando.

Rizzatti et al. (2020) destacam que os produtos e processos educacionais têm sido, para além de uma exigência dos programas de pós-graduação profissionais, um aspecto estruturante na investigação e intervenção propostas pelas pesquisas de mestrado ou doutorado. Nessa perspectiva, o produto não deve ser elaborado apenas ao final do processo investigativo, como um produto derivado da dissertação, mas deve ser concebido e desenvolvido em articulação estreita com todas as etapas da pesquisa, desde a identificação do problema até a análise dos resultados.

Freitas (2021, p. 7) observa que os produtos educacionais não devem ser reduzidos a elementos físicos, impressos ou virtuais, pois "*são compostos por uma*

série de componentes internos que se referem à sua forma de organização, conteúdos e conceitos, organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destinam". Essa reflexão é importante porque alerta para o risco de uma compreensão superficial do PE como simples apostila, cartilha ou material impresso, desconsiderando a complexidade pedagógica que deve orientar sua concepção e estruturação.

4.5 Tipo e estrutura do Produto Educacional

A Área de Ensino da CAPES reconhece uma ampla variedade de tipos de produtos educacionais, refletindo a diversidade de contextos educacionais, de problemas de pesquisa e de linguagens pedagógicas que caracterizam os programas de mestrado profissional em todo o Brasil. Segundo a classificação proposta por Rizzatti *et al.* (2020), os produtos educacionais podem ser organizados em diferentes categorias: textos educativos, materiais didáticos/instrucionais, tecnologias de ensino, materiais de divulgação científica, eventos organizados, aplicativos ou programas de computador, projetos de ensino, entre outros.

Os *textos educativos* compreendem produções escritas destinadas à prática pedagógica, como manuais, guias didáticos, cadernos pedagógicos, relatos de experiência e propostas curriculares. Os *materiais didáticos e instrucionais* incluem sequências didáticas, jogos pedagógicos, simulações, objetos de aprendizagem e outros recursos voltados diretamente para situações de ensino e aprendizagem. As *tecnologias de ensino* abrangem os produtos desenvolvidos com suporte de tecnologias digitais, como plataformas virtuais, vídeos educativos, podcasts, aplicativos e ambientes de aprendizagem on-line.

Leite (2019) propõe que a avaliação de materiais educativos em mestrados profissionais deve considerar quatro dimensões interrelacionadas: a *conceitual*, que se refere às ideias centrais e ao tema gerador do material; a *pedagógica*, que expressa as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas; a *estética e comunicacional*, que diz respeito à linguagem, ao design e à acessibilidade do material; e a *política*, que contempla a dimensão social e ética do produto em relação ao contexto para o qual foi destinado. Essas dimensões, tomadas em conjunto, oferecem parâmetros para a elaboração e a avaliação de produtos educacionais com qualidade.

No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, os produtos

educacionais mais frequentemente desenvolvidos são aqueles que articulam o conhecimento histórico com metodologias ativas e estratégias de ensino inovadoras. Sequências didáticas que incorporam fontes primárias, jogos históricos que promovem a empatia histórica, cadernos pedagógicos sobre temáticas afro-brasileiras e indígenas, guias de trabalho com patrimônio histórico local e materiais de apoio ao ensino de história oral são exemplos de produtos que respondem às demandas pedagógicas contemporâneas do ensino de História na Educação Básica.

A estruturação de um produto educacional de qualidade pressupõe, segundo Farias e Mendonça (2019), a passagem por etapas bem definidas: a identificação do problema educacional que motivou a pesquisa; a elaboração do referencial teórico que fundamenta o produto; a definição dos objetivos pedagógicos e do público-alvo; a escolha do formato e da linguagem mais adequados ao contexto de uso; a produção propriamente dita do material; e a avaliação do produto com o público-alvo, etapa que permite verificar sua pertinência, usabilidade e potencial de contribuição para a melhoria do ensino.

Quanto à avaliação com o público-alvo, Rizzatti *et al.* (2020) esclarecem que, embora desejável, ela não é obrigatória para os Mestrados Profissionais em todos os casos. No entanto, quando realizada, a avaliação enriquece significativamente a pesquisa, fornecendo evidências empíricas sobre a eficácia do produto e permitindo ajustes e melhorias antes de sua versão final. A avaliação compõe parte do texto dissertativo, sendo, portanto, externa ao produto em si.

4.6 O Produto educacional dessa pesquisa.

O produto educacional intitulado “Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais” foi concebido como uma proposta de formação continuada voltada aos professores de História do Ensino Fundamental anos finais da rede municipal de Caxias – MA. Sua elaboração está diretamente vinculada aos resultados da pesquisa de campo, especialmente às demandas formativas apontadas pelos docentes no que se refere à necessidade de aprofundamento teórico, metodológico e prático para o ensino das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

A estrutura do produto organiza-se em seis encontros presenciais, com carga horária total de 24 horas, distribuídos ao longo de seis meses, favorecendo um

processo formativo contínuo, reflexivo e articulado à prática docente. Cada encontro foi planejado com base em uma estrutura metodológica que integra momentos de acolhimento, aprofundamento teórico, atividades práticas e síntese, conforme explicitado na seção metodológica do material.

O percurso formativo inicia-se com a problematização das relações étnico-raciais no ensino de História e avança para o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira, seguido pela abordagem da história e cultura indígena, contemplando a diversidade desses povos e sua presença no Maranhão. No segundo encontro, por exemplo, são trabalhados conteúdos como civilizações africanas, diáspora e resistência cultural, incluindo atividades como análise crítica de livros didáticos e uso de documentários como recurso pedagógico.

Na sequência, o terceiro encontro dedica-se à temática indígena, enfatizando a superação de estereótipos, a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e sua inserção histórica no contexto local. As atividades incluem dinâmicas de levantamento de conhecimentos prévios, análise de materiais didáticos e planejamento de aulas, promovendo a reflexão crítica sobre as representações desses povos.

O quarto encontro tem como foco as metodologias ativas, propondo estratégias como o uso de cinema, literatura, fontes históricas, projetos de pesquisa e atividades culturais, buscando ampliar o repertório pedagógico dos professores. Destaca-se a organização de um “carrossel pedagógico”, no qual os participantes vivenciam diferentes práticas didáticas de forma colaborativa e experimental.

O quinto encontro prioriza a produção coletiva de materiais didáticos contextualizados, com base em fontes históricas locais, como registros sobre a Balaiada, comunidades quilombolas e povos indígenas da região. Essa etapa visa superar a ausência de conteúdos locais nos currículos e possibilitar a construção de recursos pedagógicos que realmente utilizáveis em sala de aula.

Por fim, o sexto encontro aprofunda a discussão sobre a história local de Caxias sob a perspectiva dos povos negros e indígenas, promovendo a análise crítica da Proposta Comum Curricular e dos livros didáticos adotados, além de estimular a elaboração de estratégias para a inserção desses conteúdos no planejamento escolar.

A metodologia da formação fundamenta-se em uma perspectiva crítica e reflexiva, inspirada em autores como Freire (1996) e Imbernón (2011), valorizando a articulação entre teoria e prática e a construção coletiva do conhecimento. As

estratégias incluem exposição dialogada, análise de materiais didáticos, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, estudo de casos e registro em diário de bordo, favorecendo o protagonismo docente e a reflexão sobre a prática.

No que se refere à avaliação, o produto propõe uma abordagem formativa e processual, contemplando instrumentos como questionários, diário de bordo, observação participante e desafios formativos, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos professores ao longo do percurso, conforme discutido por Nóvoa (2009) lembra que a formação continuada mais significativa é aquela que produz transformação real na prática docente e na aprendizagem dos estudantes. É com esse compromisso que o produto educacional desta pesquisa foi concebido: não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de mediação entre o conhecimento produzido na pesquisa e a prática pedagógica cotidiana dos professores de História

Desse modo, o produto educacional configura-se não apenas como uma proposta de formação, mas como uma estratégia de intervenção pedagógica comprometida com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, contribuindo para a construção de práticas docentes antirracistas, para a valorização da história local e para a promoção de uma educação mais inclusiva, plural e socialmente transformadora.

Elaborar este produto educacional, após ter sido parte integrante da construção da Proposta Curricular do Município de Caxias-Ma, representa muito mais do que um requisito acadêmico: é um aprendizado profundo e um desafio significativo na minha trajetória como professora de História. Quando participei da construção daquela proposta, em 2017, meu olhar era a coordenadora, orientada pelas demandas institucionais da Secretaria de Educação, atento aos marcos legais e à organização curricular, mas ainda distante das tensões e lacunas que só a sala de aula revela.

O retorno a esse documento, agora como professora-pesquisadora, produziu reflexões suscitadas pelo processo de análise da proposta. que foram desveladoras de nuances invisíveis no momento da construção: o silenciamento dos povos originários, o tratamento superficial das culturas afro-brasileiras e africanas, a ausência de conteúdos que dialoguem com a história local e com as experiências concretas dos estudantes de Caxias. Perceber essas fragilidades não gerou desconforto paralisante, mas um alerta comprometido — um chamado à responsabilidade pedagógica.

É perceptível, também, um amadurecimento intelectual e profissional como

resultado do processo de formação continuada ao qual venho me submetendo. Olhar para o que colaborei na construção, com os olhos de quem hoje pesquisa, reflete e ensina é reconhecer que o conhecimento é sempre provisório e que a formação docente é, de fato, um processo inacabado e permanente. Trabalhar a partir da realidade, numa interlocução constante entre o macro e o micro, entre a história global e a história vivida no chão das escolas de Caxias, é o que confere ao saber histórico densidade, sentido e vida. É com essa convicção renovada que o nosso produto educacional: Ancestralidade em sala de aula: relações étnicas raciais e saberes locais- foi concebido — não como encerramento de um percurso, mas como ponto de partida para um fazer docente mais comprometido, mais crítico e mais humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu de uma inquietação fundamental: como a Proposta Comum Curricular do município de Caxias–MA, documento que orienta a prática pedagógica de dezenas de professores de História, posiciona-se diante das exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008? Essa pergunta, nascida da experiência concreta da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica no município, desdobrou-se em uma investigação que articulou análise documental, pesquisa de campo com 23 professores de História e amplo diálogo com referenciais teóricos decoloniais, críticos e pedagógicos.

Os resultados obtidos confirmam uma hipótese que o senso comum dos professores já sinalizava, mas que a pesquisa pôde demonstrar com rigor metodológico: existe uma distância considerável entre o currículo prescrito e o currículo praticado no que se refere ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em Caxias–MA. Essa distância não é mera questão de vontade individual dos docentes, mas resultado de uma conjugação de fatores estruturais, conceituais e formativos que precisam ser enfrentados de forma articulada e sistemática.

A análise da Proposta Curricular revelou que o documento avançou ao reconhecer formalmente a obrigatoriedade das temáticas afro-indígenas e ao incorporá-las ao componente curricular de História, do 6º ao 9º ano. Esse reconhecimento institucional é um passo importante, pois supera o silêncio absoluto que caracterizava os documentos curriculares anteriores à aprovação das leis. A PCC também demonstra alinhamento parcial com a BNCC, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial como princípio formativo.

No entanto, os avanços formais convivem com limitações substantivas. A abordagem das temáticas afro-indígenas na PCC é, em larga medida, transversal e não sistematizada: os conteúdos aparecem de forma dispersa ao longo do documento, sem orientações metodológicas claras, sem articulação entre os diferentes anos escolares e sem o aprofundamento conceitual necessário para superar abordagens superficiais ou comemorativas. Essa fragilidade reproduz, no nível municipal, uma tendência identificada pela literatura nacional: a inserção nominal das temáticas nos documentos curriculares sem a transformação efetiva das práticas

pedagógicas.

A assimetria entre o tratamento dado às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foi um dos achados mais significativos da pesquisa. Enquanto a história e cultura afro-brasileira recebe atenção relativamente maior e mais sistemática na PCC e nas práticas docentes, a história e cultura indígena permanece tratada de forma marginal, frequentemente reduzida a conteúdos introdutórios ou a ações comemorativas centradas no "Dia do Índio". Os povos indígenas não são reconhecidos, na maior parte das práticas pedagógicas analisadas, como sujeitos contemporâneos, portadores de epistemologias, cosmologias e projetos políticos próprios. Essa omissão perpetua formas de silenciamento histórico e dificulta a construção de uma compreensão crítica da formação do Brasil.

Os dados coletados junto aos professores confirmam o que a literatura especializada já apontava: a formação continuada é, ao mesmo tempo, a demanda mais urgente e a maior lacuna no processo de implementação das leis. Os docentes demonstram reconhecimento da importância das temáticas étnico-raciais e disposição para trabalhar com elas, mas relatam insegurança teórica e metodológica, escassez de materiais didáticos adequados, insuficiência de tempo pedagógico e ausência de apoio institucional sistemático. Tais condições apontam para a necessidade de políticas educacionais que vão além da elaboração de documentos curriculares e que invistam concretamente na formação, nos recursos e nas condições de trabalho dos professores.

À luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, é possível afirmar que os desafios identificados em Caxias-MA não são meras disfunções locais, mas manifestações de um problema estrutural mais amplo: a persistência da colonialidade do saber nos sistemas educacionais brasileiros. Como argumentam Walsh (2009; 2015), Gomes (2012; 2018) e Santos (2017), a superação desse problema exige não apenas a inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas uma transformação profunda das bases epistemológicas que sustentam o que é ensinado, como é ensinado e quem é reconhecido como sujeito histórico legítimo. Essa transformação exige tempo, recursos, vontade política e, sobretudo, professores formados e apoiados institucionalmente para realizá-la.

A perspectiva da consciência histórica proposta por Rüsen (2001) ilumina a dimensão formativa da questão: um currículo que exclui ou marginaliza as experiências africanas, afrodescendentes e indígenas produz, nos estudantes

pertencentes a esses grupos, uma impossibilidade de reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos, comprometendo o desenvolvimento de uma identidade positiva e de uma orientação crítica no tempo. Da mesma forma, a noção de "narrativa justa" em Ricoeur (2007) aponta para a responsabilidade ética da escola de acolher as memórias feridas e os testemunhos silenciados, construindo uma memória coletiva mais plural e mais justa.

O produto educacional elaborado como resultado desta pesquisa — a proposta de formação continuada “Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais” — não se configura como um elemento à parte da dissertação, mas como sua síntese propositiva. Construído a partir das lacunas identificadas na análise da Proposta Curricular e das demandas formativas apontadas pelos professores participantes, o produto traduz, em termos pedagógicos e metodológicos, os desafios evidenciados ao longo da investigação.

Estruturada em seis encontros presenciais de quatro horas cada, a formação articula aprofundamento teórico, análise crítica de materiais didáticos, uso de metodologias ativas, produção colaborativa de materiais pedagógicos e valorização da história local de Caxias, especialmente no que se refere às experiências afro-indígenas. Ao propor estratégias concretas de intervenção na prática docente, o produto educacional materializa a perspectiva defendida nesta pesquisa de que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 depende, fundamentalmente, de processos formativos contínuos, contextualizados e críticos.

Nesse sentido, o produto educacional deve ser compreendido como uma resposta situada às problemáticas investigadas, articulando teoria e prática e reafirmando o papel do professor como sujeito central na transformação do currículo em ação pedagógica significativa. Espera-se que esta dissertação e seu produto educacional contribuam para o debate mais amplo sobre a democratização dos currículos escolares no Brasil e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a equidade racial e o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos que compõem a sociedade brasileira. O caminho é longo, e esta pesquisa é apenas uma contribuição — mas uma contribuição que nasce da sala de aula, da experiência docente e do compromisso com uma educação que, de fato, liberta.

Ao integrar análise curricular, escuta docente e proposição pedagógica, esta dissertação reafirma que a pesquisa no campo do ensino de História ganha sentido

quando retorna à escola sob a forma de intervenção qualificada. Assim, o produto educacional não encerra o trabalho, mas o projeta para além da escrita acadêmica, abrindo possibilidades concretas de transformação da prática pedagógica e de construção de um currículo mais democrático, inclusivo e comprometido com a justiça social.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 43), "ensinar exige pesquisa" — e é esse movimento permanente entre o fazer e o pensar sobre o fazer que pode transformar a escola em um espaço de afirmação identitária, de produção de subjetividades positivas e de reescrita da história sob o ponto de vista daqueles que, por séculos, foram mantidos à margem da narrativa oficial. Que esta pesquisa seja um passo nessa direção.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, Marli. Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016.
- BARARUÁ, M. V. V. **A formação dos docentes de História e a Lei nº 11.645/2008**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/066d7130-bdad-4fad-92e2-d73713513ec0>. Acesso em: 26 dez. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos de vida e contra colonização. Brasília: [s. n.], 2015.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área**: Ensino. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Caxias (MA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/caxias.html>. Acesso em: 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: CAPES, 1998.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as 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, Brasília, 22 jun. 2004.

BRUNIERI, M. A BNCC e os currículos estaduais: estrutura, organização e áreas do conhecimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, p. 1-24, 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas.** Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAMATA, Manuela Brito Tiburtino; COSTA, Eliane Gonçalves da. **A perspectiva histórica da Lei 10.639/03** – movimentos, cenários e percursos. *Revista Kirikero*, v. 1, n. 6, p. 179-190, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural, direitos humanos e cidadania: um diálogo necessário.** Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção e cotidiano.* Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTRO NOVO, L. **Os índios no ensino escolar de História do Brasil.** 2020. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2020/Castro_Novo_Leonardo_Dissertacao.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

CAXIAS (MA). Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias–MA.** Caxias: SEMECT, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERRI, L. F. **Entrevista concedida a Ponta de Lança**, v. 15, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/19320>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andrea Pereira. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional.** Manaus: IFAM, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2011.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.

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

FREITAS, C. L.; MADUREIRA, D. C.; LOPES, M. C. **Formação de professores em história e cultura africana e afro-brasileira: reflexões a partir do PARFOR/UFPA**. 2012.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e demandas da escola contemporânea**. [S. l.]: [s. n.], 2016.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Formação de professores e relações étnico-raciais: desafios para a efetivação da Lei 10.639/03**. [S. l.]: s.n., 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 100-120.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-114, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino**. Campo Abierto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1982.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES PEREIRA, Luena. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: NUNES PEREIRA, Luena (org.). **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 253-259.

OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-20, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2025.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial!** Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. *História Hoje*, [S.l.], n. 1, p. 1-25, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. **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, set./dez. 2018.

PRIMO, Giordana; COIMBRA, Eliane. O papel dos movimentos negros na educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da história: formas de consciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHÜTZ, K. R. **A história indígena e a construção do saber histórico-escolar**. 2023. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252238>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de "novas" epistemologias. In: SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento (org.). **Ensino de história em perspectiva decolonial**. São Luís: EDUFMA, 2023. p. 115-133.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; RODRIGUES, André Figueiredo. História e cultura da África e dos afro-brasileiros: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos trinta anos da Lei Federal nº 10.639. In: SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento (org.). **Ensino de história em perspectiva decolonial**. São Luís: EDUFMA, 2023. p. 37-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Claudia. **Formação docente e educação antirracista**. Educação em Revista, Belo Horizonte, ano 34, n. 73, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2015. p. 21-44.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidade, estado, sociedade**. Quito: FLACSO, 2009. p. 140-160.

ZAIDAN, Samira; REIS, Darcylene Alves de Freitas Ramos; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileirade Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-22, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A PROPOSTA COMUM CURRICULAR DE CAXIAS – MA E OS CONTEÚDOS DAS LEIS: 10.639/2003 e a Nº 11.645/2008

Prezado(a) Professor(a) de História,

Espero que esta mensagem o(a) encontre bem. Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa importante que visa analisar as opiniões e percepções dos professores de História em relação a sua compreensão e prática docente alinhadas à Proposta Comum Curricular do município de Caxias, Maranhão, especialmente no que tange ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena.

Sua contribuição é essencial para compreender como os conteúdos curriculares estão sendo aplicados em sala de aula e se estão alinhados com as legislações vigentes e a Lei nº 11.645/2008, suas opiniões e experiências serão valiosas para aprimorar a qualidade do ensino e promover uma formação mais crítica, inclusiva e consciente da diversidade cultural e histórica local.

Para participar, por favor, acesse o questionário por meio do link abaixo:
(Falta o link)

O questionário é composto por perguntas de múltipla escolha e questões abertas que permitirão compartilhar suas opiniões de forma reflexiva e sincera. Suas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Agradecemos antecipadamente por sua participação. Sua colaboração é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Caso deseje receber os resultados após a conclusão, poderá informar seu e-mail ao final do questionário.

OBJETIVO DA PESQUISA:

GERAL

- Investigar a percepção dos professores de História do Ensino Fundamental II da rede municipal de Caxias sobre o atendimento da Proposta Comum Curricular no que diz

respeito ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como identificar desafios e sugestões para aprimoramento dessa proposta curricular.

Específicos

- Compreender o conhecimento dos professores sobre a Proposta Comum Curricular e sua aplicação no ensino da História local, afro-brasileira e indígena;
- Avaliar o alinhamento dos conteúdos trabalhados com as determinações legais vigentes;
- Analisar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na implementação desses conteúdos;
- Coletar sugestões para construir um material de apoio didático que fortaleça o ensino dessas temáticas sob a perspectiva da identidade cultural, memória histórica e diversidade étnico-racial.

Questionário para Professores de História – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

PARTE 1: PERFIL DOS DOCENTES

1. Formação

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

2. Tempo de magistério

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos

() mais de 15 anos

3. Atua na área de formação

() sim

() não

4. Se não atua, qual sua formação?

5. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Caxias?

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos

() mais de 15 anos

PARTE 2 – CONHECIMENTO DA PROPOSTA COMUM CURRICULAR.**6. Você conhece a Proposta Comum Curricular do município de Caxias para o Ensino Fundamental II?**

() sim

() não

7. De que forma essa Proposta orienta o seu planejamento e prática docente?

() Baseio-me nela regularmente

() Uso parcialmente como referência

() Não utilizo no dia a dia das aulas

8. A Proposta contempla adequadamente os temas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

() Sim, de forma clara e suficiente

() Parcialmente, com necessidade de aprimoramentos

() Não contempla adequadamente

9.Você recebeu formação ou capacitação sobre como trabalhar esses temas previstos na Proposta Curricular?

() sim

() não

PARTE 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À LEI 11.645/08

10.Você aborda os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira em suas aulas?

() Sim, de forma contínua e transversal

() Apenas em datas comemorativas

() Não abordo

11.E quanto à História e Cultura Indígena?

() Sim, de forma contínua e transversal

() Apenas em datas comemorativas

() Não abordo

12. Quais desafios você encontra para trabalhar esses conteúdos?

13.Em sua região, há referências à presença africana ou indígena que são exploradas nas aulas de História?

() sim

() não

14.Se sim, como isso é trabalhado na prática?

PARTE 4 – SUGESTÕES E APERFEIÇOAMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR

15. Que sugestões você daria para aprimorar a Proposta Comum Curricular no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena?

16. Que tipos de recursos ou apoios considera importantes para fortalecer o trabalho docente sobre a Lei 11.645/08?

17. Você possui experiências ou práticas pedagógicas que possam contribuir para o ensino desses temas?

18. O material de apoio disponibilizado pela rede atende às suas necessidades para o trabalho com a temática afro-indígena?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

19. Se sim, como você o utiliza em seus planejamentos?

20. A Proposta Comum Curricular apresenta a Educação Africana e Afro-brasileira como tema transversal. Você considera que essa abordagem é suficiente?

☐ Sim, é adequada como tema transversal

☐ Não, deveria integrar os conteúdos centrais

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PRODUTO EDUCACIONAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA
DA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS – MA**

*Identities in Classroom: Ethnic-Racial Relations, African History,
Afro-Brazilian, Indigenous and Local Knowledge*

Caxias – MA
2026



APRESENTAÇÃO

Este produto educacional integra a dissertação intitulada "Contribuições para o ensino de História africana, afro-brasileira e indígena a partir da Proposta Comum Curricular do município de Caxias – Maranhão", desenvolvida no âmbito do Programa Mestrado Profissional em ensino de História. A pesquisa teve como campo empírico as escolas da rede municipal de ensino de Caxias – MA e buscou compreender de que maneira a Proposta Comum Curricular do município orienta o ensino das temáticas relacionadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental.

A investigação foi realizada com professores de História que atuam na rede municipal, por meio da aplicação on-line de questionários que possibilitaram identificar percepções, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no desenvolvimento dessas temáticas no cotidiano escolar. Os resultados evidenciaram que, embora os docentes reconheçam a importância do ensino da história africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, ainda persistem dificuldades relacionadas à implementação efetiva dessas abordagens em sala de aula.

Entre os principais desafios apontados pelos professores destacam-se: (1) a necessidade de formação continuada específica sobre educação das relações étnico-raciais; (2) a carência de materiais didáticos adequados e contextualizados para diferentes séries do ensino fundamental; (3) a busca por metodologias pedagógicas que favoreçam o trabalho com a temática afro-indígena; (4) a necessidade de maior articulação entre os conteúdos curriculares e a história local; e (5) a ampliação do apoio institucional e de recursos pedagógicos que auxiliem o desenvolvimento dessas práticas educativas.

Diante dessas demandas, este produto educacional foi elaborado com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da prática docente no ensino de História, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com as temáticas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas da rede municipal de Caxias. Trata-se de uma proposta de formação continuada destinada aos professores de História, construída a partir das reivindicações identificadas na pesquisa e fundamentada em referenciais teóricos que discutem a formação docente e a educação das relações étnico-raciais.

A formação, intitulada "**Identidades em Sala de Aula: Relações Étnico-Raciais, História Afro-Indígena e Saberes Locais**", foi estruturada em seis

encontros presenciais, realizados mensalmente, com duração de quatro horas cada, totalizando vinte e quatro horas de formação. A proposta busca promover momentos de estudo, reflexão e construção coletiva de práticas pedagógicas que favoreçam a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

A organização da formação baseia-se em princípios que compreendem o professor como sujeito ativo no processo de produção do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, as atividades propostas valorizam os saberes docentes, incentivam a troca de experiências entre os participantes e estimulam a construção coletiva de materiais didáticos contextualizados à realidade sociocultural do município de Caxias – MA.

Espera-se que este produto educacional contribua para ampliar o repertório teórico e metodológico dos professores da rede municipal, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, com a promoção da educação antirracista e com o reconhecimento da contribuição histórica dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, o produto educacional apresentado nesta dissertação pretende constituir-se como um instrumento de apoio à formação docente e como uma contribuição para o aprimoramento do ensino de História no município de Caxias – MA



Sumário

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS – MA	2
APRESENTAÇÃO	3
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Formação Continuada de Professores: perspectivas teóricas	7
2.2 Formação Docente e Diversidade Étnico-Racial	8
2.3 A História Local como Recurso Pedagógico	8
3 OBJETIVOS DA FORMAÇÃO	11
3.1 Objetivo Geral	11
3.2 Objetivos Específicos	11
4 PERFIL DOS PARTICIPANTES E ESTRUTURA GERAL	12
4.1 Público-Alvo	12
4.2 Estrutura Geral	12
5 DESCRIÇÃO DETALHADA DOS ENCONTROS FORMATIVOS	14
Cronograma de Atividades – Encontro 1	14
Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro	15
Cronograma de Atividades – Encontro 2	16
Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro	17
Cronograma de Atividades – Encontro 3	18
Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro	19
Cronograma de Atividades – Encontro 4	20
Sugestão de Filmes e Documentários para Uso em Sala de Aula	21
Sugestão de Literatura Afro-Brasileira e Indígena para a Sala de Aula	21
Cronograma de Atividades – Encontro 5	23
História Local De Caxias: Povos Negros E Indígenas No Currículo Escolar.- Encontro 6	26
6 METODOLOGIA DA FORMAÇÃO	29
6.1 Momentos Pedagógicos	29
6.2 Estratégias Metodológicas Utilizadas	29
6.3 O Papel do Formador	30
7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	31
7.1 Instrumentos Avaliativos	31
8 RECURSOS NECESSÁRIOS E APOIO INSTITUCIONAL	32
8.1 Infraestrutura	32
8.2 Materiais Pedagógicos	32
8.3 Apoio Institucional Necessário	32
9 RESULTADOS ESPERADOS	33
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35



1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino e a promoção da equidade social. No campo do ensino de História, tal processo formativo assume relevância ainda maior quando se considera a necessidade de implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica (BRASIL, 2003; 2008).

A análise dos questionários aplicados a professores de História da rede municipal de Caxias – MA evidenciou que, embora exista reconhecimento institucional da importância dessas temáticas, persistem dificuldades estruturais relacionadas à ausência de formação específica, à escassez de materiais didáticos contextualizados e à falta de estratégias pedagógicas adequadas à abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula.

Nesse contexto, a presente proposta de formação continuada se insere como uma resposta direta às demandas levantadas pelos professores. Fundamentada nas contribuições teóricas de Nóvoa (1992), Tardif (2014), Imbernón (2011), Candau (2012), Gatti (2016), Gomes (2018), Munanga (2005) e Freire (1996), a formação busca articular saberes teóricos, práticas reflexivas e produção colaborativa de materiais didáticos.

Caxias, município localizado no leste do Maranhão, possui uma rica história de ocupação territorial marcada pela presença de populações afrodescendentes e indígenas. A Balaiada (1838–1841), levante popular de grande magnitude ocorrido na região, é um dos eventos históricos que expressam as tensões e resistências desses grupos na formação do Maranhão. Articular esse patrimônio histórico local ao currículo escolar constitui, portanto, uma estratégia pedagógica de grande potencial formativo e identitário para os estudantes caxienses.

Este produto está estruturado em seções que contemplam: fundamentação teórica, objetivos, perfil dos participantes, estrutura geral da formação, descrição detalhada dos seis encontros, recursos necessários, avaliação e referências bibliográficas.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação Continuada de Professores: perspectivas teóricas

A formação continuada de professores é um campo amplamente discutido na literatura educacional contemporânea. Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de construção da identidade profissional, no qual os professores refletem sobre suas práticas e produzem novos conhecimentos pedagógicos. O autor defende que a formação não se reduz à acumulação de cursos e técnicas, mas implica um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Tardif (2014) amplia essa perspectiva ao argumentar que o saber docente é plural e heterogêneo, constituído por dimensões disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses saberes são construídos ao longo de toda a trajetória profissional do professor e estão profundamente enraizados nas condições concretas do exercício da docência. Para o autor, uma formação continuada de qualidade precisa reconhecer e dialogar com esses saberes, evitando a perspectiva de que os professores são meros consumidores de teorias produzidas fora da escola.

Imbernón (2011, p. 47) argumenta que a formação continuada precisa ultrapassar os modelos tradicionais baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos acadêmicos, devendo promover espaços de reflexão coletiva, troca de experiências entre pares e construção colaborativa do conhecimento pedagógico. Para o autor, a formação é mais eficaz quando está enraizada nos contextos reais de trabalho dos professores:

A formação permanente do professorado deveria ajudar a criar espaços de formação, pesquisa e inovação. [...] Uma formação que proporcione ao professorado conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. (IMBERNÓN, 2011, p. 47)

Freire (1996, p. 43) reforça essa perspectiva ao defender que a formação docente deve ser baseada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para o autor, "ensinar exige pesquisa" e a prática docente crítica envolve o movimento

dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nessa concepção, o professor não é um executivo de planejamentos externos, mas um sujeito ativo que problematiza, questiona e reinventa sua própria prática.

2.2 Formação Docente e Diversidade Étnico-Racial

No contexto brasileiro, Candau (2012) destaca que a formação docente precisa considerar a diversidade cultural presente nas escolas, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas interculturais que valorizem diferentes identidades, saberes e formas de conhecer o mundo. A autora defende que a perspectiva intercultural deve impregnar os processos formativos, superando abordagens folclorizantes ou superficiais da diversidade.

Gatti (2016) ressalta que programas de formação continuada devem estar diretamente relacionados às demandas reais dos professores e às necessidades do contexto escolar. Segundo a autora, propostas descontextualizadas da prática docente tendem a não produzir impacto efetivo na qualidade do ensino. Daí a importância de um diagnóstico cuidadoso das necessidades formativas antes da elaboração de qualquer proposta.

No campo específico da educação das relações étnico-raciais, Gomes (2018, p. 17) enfatiza que a formação de professores é condição indispensável para a implementação efetiva das políticas educacionais voltadas ao combate ao racismo:

A escola é um dos espaços em que a discussão sobre relações raciais pode e deve acontecer. Para isso, os educadores precisam ser formados e apoiados institucionalmente para tratar dessa temática com seriedade, consistência e comprometimento político. (GOMES, 2018, p. 17)

Munanga (2005, p. 15) destaca que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é essencial para desconstruir estereótipos historicamente construídos e ampliar a compreensão sobre a formação histórica da sociedade brasileira. Para o autor, a educação antirracista exige que os professores se apropriem de conhecimentos sólidos sobre história africana, diáspora e movimentos de resistência negra.

2.3 A História Local como Recurso Pedagógico

A articulação entre história local e ensino de História constitui uma estratégia

pedagógica de grande potencial para a construção da identidade dos estudantes. Schmidt e Cainelli (2009, p. 112) argumentam que o uso da história local permite aproximar os estudantes do processo histórico, tornando-o mais significativo e concreto:

O trabalho com a história local permite ao aluno compreender o ambiente em que vive, sua história, seus problemas, suas potencialidades. [...] Ao mesmo tempo, a história local articula-se à história mais ampla, regional, nacional e mundial, contribuindo para que o aluno perceba as conexões entre diferentes escalas históricas. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 112)

Em Caxias – MA, a história local oferece ricas possibilidades para o trabalho com as relações étnico-raciais. A Balaiada, levante popular ocorrido entre 1838 e 1841, é um dos eventos históricos mais relevantes para compreender as resistências de escravizados, negros libertos e indígenas na formação do Maranhão. A presença de comunidades quilombolas e a história das populações indígenas na região são outros elementos que podem enriquecer o currículo e dar concretude às discussões sobre identidade, resistência e diversidade.

Monteiro (2007) argumenta que a história ensinada nas escolas precisa dialogar com as histórias vividas pelas comunidades locais, reconhecendo a pluralidade de sujeitos históricos que compõem a sociedade brasileira. Nesse sentido, articular a história local de Caxias às temáticas afro-indígenas representa uma importante estratégia para tornar o ensino de História mais significativo e comprometido com a equidade.

Cabe destacar que Caxias conta, em seu ecossistema acadêmico e educacional, com instituições que já desenvolvem pesquisas e ações formativas nessas temáticas, e cuja produção não pode ser ignorada por um trabalho comprometido com a perspectiva decolonial. O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Caxias mantém o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), institucionalizado pela Resolução CONSUP n.º 008/2010, com o objetivo de constituir um núcleo temático para execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas ao estudo da diversidade, colaborando para a efetivação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

Nos últimos anos, o NEABI/IFMA Caxias tem desenvolvido iniciativas como o projeto Cine NEABI – Cinema e Diálogo na Construção de uma Educação Antirracista, que utiliza obras audiovisuais como ferramentas pedagógicas para a

formação da comunidade acadêmica, além de promover a pesquisa sobre culturas indígenas e afro-brasileiras na região.

Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus Caxias, destaca-se igualmente a existência de grupos de pesquisa comprometidos com essas temáticas. O Grupo de Pesquisa Ensino, Memória e História de Caxias (GPEMHC/UEMA) integra pesquisadores que investigam a história local com perspectivas que incluem as relações étnico-raciais. O Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão (GRUGEM/UEMA), coordenado pelo professor Dr. Jakson dos Santos Ribeiro, tem desenvolvido projetos de extensão na rede municipal de Caxias, como o projeto “A menina bonita do laço de fita: descobrindo quem eu sou e resgatando a identidade étnico racial nas escolas da rede municipal de Caxias– MA”. Mais recentemente, em julho de 2025, o Curso de Ciências Sociais do Campus Caxias lançou o GEPINE – Grupo de Estudos e Pesquisas Interseccional em Educação, Raça, Gênero e Educação Especial Inclusiva, reforçando o compromisso institucional com a tempuática étnico-racial.

O Grupo de Pesquisa Histórias do Maranhão, coordenado pela professora Dra. Salânia Melo, por sua vez, tem se dedicado ao levantamento e preservação de memórias locais, incluindo as memórias silenciadas das religiões de matrizes africanas e indígenas em Caxias. Negar a existência e a produção desses grupos seria, portanto, reproduzir o apagamento histórico que a perspectiva decolonial busca superar. Ao contrário, a formação aqui proposta deve dialogar e criar pontes com essas instituições, reconhecendo-as como parceiras estratégicas na construção de uma educação antirracista em Caxias.



3 OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

3.1 Objetivo Geral

Fortalecer a prática pedagógica dos professores de História da rede municipal de Caxias – MA por meio de uma formação continuada voltada para o ensino das relações étnico-raciais, com ênfase na história africana, afro-brasileira e indígena, articulada à história local.

3.2 Objetivos Específicos

- Promover reflexões sobre a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 nas práticas pedagógicas cotidianas;
- Ampliar os conhecimentos dos professores sobre história africana, afro-brasileira e indígena, com ênfase na história local de Caxias – MA;
- Desenvolver e experimentar estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais em diferentes anos do ensino fundamental;
- Incentivar a produção colaborativa de materiais didáticos contextualizados à realidade caxiense;
- Estimular a troca de experiências e a construção de redes de colaboração entre professores de História da rede municipal;
- Contribuir para a construção de uma cultura escolar antirracista, comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.



4 PERFIL DOS PARTICIPANTES E ESTRUTURA GERAL

4.1 Público-Alvo

A formação é destinada primariamente aos professores de História do ensino fundamental da rede municipal de Caxias – MA. Recomenda-se a participação de, no mínimo, 20 professores por turma, com possibilidade de inclusão de professores de outras disciplinas que trabalhem com temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, como Arte, Língua Portuguesa e Ciências Humanas.

4.2 Estrutura Geral

Item	Descrição
Modalidade	Presencial
Nº de encontros	6 (seis)
Duração por encontro	4 horas
Carga horária total	24 horas
Periodicidade	Um encontro a cada 30 dias
Local sugerido	Escola sede ou Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA
Turno	A definir com a Secretaria Municipal de Educação
Certificação	Certificado de 24 horas emitido pela Secretaria Municipal de Educação

4.3 Princípios Pedagógicos da Formação

A formação está fundamentada em quatro princípios pedagógicos orientadores, alinhados à literatura sobre formação docente crítica e reflexiva:

- Reflexividade: os encontros devem promover a reflexão sistemática dos professores sobre suas próprias práticas, crenças e concepções acerca das relações étnico-raciais (FREIRE, 1996; NÓVOA, 1992);
- Colaboração: o trabalho coletivo e a troca de experiências entre pares são valorizados como estratégias centrais de aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 2011);
- Contextualização: os conteúdos e as atividades devem estar articulados à

realidade concreta das escolas de Caxias – MA, incluindo a história local e as especificidades do contexto regional (GATTI, 2016; SCHMIDT; CAINELLI, 2009);

- Comprometimento político: a formação está comprometida com a construção de uma educação antirracista e com a valorização da diversidade étnico-racial (GOMES, 2018; MUNANGA, 2005).



5 DESCRIÇÃO DETALHADA DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Cada encontro está estruturado em quatro momentos pedagógicos: (1) Acolhimento e contextualização; (2) Aprofundamento teórico; (3) Atividades práticas e oficinas; e (4) Síntese, encaminhamentos e avaliação. Ao final de cada encontro, os professores receberão um Desafio Formativo – uma proposta de atividade para ser realizada em sala de aula antes do próximo encontro, cujos resultados serão compartilhados coletivamente.

ENCONTRO 1 – CURRÍCULO, LEGISLAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Dado	Informação
Tema	Currículo, Legislação e Identidade Docente
Data prevista	1.º encontro – Mês 1
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Discutir o papel das políticas educacionais, do currículo e da identidade docente na implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008

Cronograma de Atividades – Encontro 1

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
30 min	Acolhimento: apresentação dos participantes por meio da dinâmica 'Minha herança cultural' – cada professor compartilha um elemento cultural que marca sua identidade (objeto, música, comida, palavra). Apresentação da proposta da formação, objetivos e cronograma geral.	Dinâmica
20 min	Diagnóstico inicial: aplicação de questionário para mapear os conhecimentos prévios, experiências e dúvidas dos professores sobre relações étnico-raciais.	Questionário
50 min	Exposição dialogada: A legislação educacional e a educação das relações étnico-raciais. Apresentação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa

45 min	Leitura coletiva e análise em grupo: grupos de 4 a 5 professores analisam trechos selecionados da BNCC relacionados à temática étnico-racial (EF06HI02, EF07HI14, EF08HI20, EF09HI28) e da proposta curricular do município de Caxias. Questão norteadora: 'O que o currículo prevê e o que realmente acontece em nossas aulas?'	Grupos
30 min	Roda de conversa: socialização das análises. Mediação pelo formador com perguntas provocadoras: Quais são as principais barreiras para implementar as Leis? O que já funciona em nossas práticas?	Roda
30 min	Oficina: 'Mapeando nossa realidade' – construção coletiva de um painel com os desafios e potencialidades identificados para o ensino das relações étnico-raciais em Caxias – MA.	Oficina
20 min	Síntese, encaminhamentos e desafio formativo. Desafio: identificar e registrar, em diário de bordo, uma situação vivida em sala de aula que envolveu (ou poderia ter envolvido) as temáticas étnico-raciais. Indicação de leituras para o próximo encontro.	Síntese

Materiais e Recursos – Encontro 1

- Texto impresso: Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (trechos selecionados)
- Texto impresso: Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (trechos)
- Slides de apresentação (Canva ou PowerPoint)
- Papel kraft, post-its coloridos, canetas hidrocor
- Questionário diagnóstico impresso
- Diário de bordo (caderno ou folha para cada professor)
- Proposta Curricular do município de Caxias – MA
- Trechos selecionados da BNCC

Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro

- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Capítulos 1 e 2)

ENCONTRO 2 – HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Dado	Informação
Tema	História da África e Cultura Afro-Brasileira
Data prevista	2.º encontro – Mês 2 (30 dias após o 1.º)
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Ampliar os conhecimentos dos professores sobre civilizações africanas, diáspora e contribuições afro-brasileiras, articulando esses conteúdos à história local de Caxias – MA

Cronograma de Atividades – Encontro 2

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
20 min	Acolhimento: abertura com exibição de imagens de obras de arte africanas e afro-brasileiras (ex.: obras de Rubem Valentim, Mestre Didi, Chico da Silva). Questão inicial: 'O que você vê nessas imagens? O que elas comunicam?'	Observação
20 min	Compartilhamento do Desafio Formativo: professores socializam os registros do diário de bordo sobre situações vividas em sala de aula relacionadas às relações étnico-raciais.	Roda
50 min	Exposição dialogada: Civilizações africanas – desmontando o mito do 'continente sem história'. Apresentação de conteúdos sobre: o Egito Antigo e a questão da africanidade; os impérios Mali, Songhai e Gana; o reino do Congo; Nok e outras culturas subsaarianas. Ênfase na diversidade e riqueza das civilizações africanas antes e durante o período colonial.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa
40 min	Análise crítica de materiais didáticos: grupos de professores analisam páginas de livros didáticos adotados pela rede municipal sobre história africana e afro-brasileira. Roteiro de análise: Qual imagem da África o livro apresenta? Há protagonismo de sujeitos africanos? O livro trata da diversidade ou generaliza o continente?	Análise
35 min	Exposição dialogada + vídeo: Diáspora africana no Brasil – resistência e cultura. Conteúdos: tráfico transatlântico, quilombos (com ênfase no Quilombo dos Palmares), irmandades negras, congados, capoeira e outras expressões culturais	Expositiva

	afro-brasileiras. Exibição de trecho do documentário 'Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás' (5 min).	
35 min	Oficina: 'A Balaia e as relações étnico-raciais em Caxias – MA'. Leitura de textos historiográficos sobre a participação de escravizados, negros libertos e a figura histórica do Negro Cosme na Balaia. Discussão: Como trabalhar esse conteúdo local com alunos do 8.º ano do ensino fundamental?	Oficina
25 min	Síntese, encaminhamentos e desafio formativo. Desafio: elaborar, a partir dos conteúdos discutidos, uma lista de cinco fontes (imagens, músicas, vídeos, textos) que poderiam ser usadas em aulas sobre história afro-brasileira. Apresentar no próximo encontro.	Síntese

Materiais e Recursos – Encontro 2

- Reproduções de obras de arte africanas e afro-brasileiras (impressas ou projetadas)
- Slides de apresentação com mapa da África e linha do tempo das civilizações
- Livros didáticos adotados pela rede (pelo menos 3 títulos diferentes)
- Roteiro de análise de livros didáticos (impresso)
- Trecho do documentário 'Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás' (disponível no YouTube)
- Textos sobre a Balaia e a participação de negros escravizados e libertos (impressos)
- Projetor/televisão, notebook

Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro

- KI-ZERBO, Joseph (Org.). História geral da África: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. (Capítulo 1 – versão digital disponível no site da UNESCO)
- SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006. (Capítulos selecionados)

ENCONTRO 3 – HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Dado	Informação
Tema	História e Cultura Indígena
Data prevista	3.º encontro – Mês 3 (30 dias após o 2.º)
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Ampliar os conhecimentos dos professores sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, sua presença histórica no Maranhão e estratégias pedagógicas para o ensino da temática

Cronograma de Atividades – Encontro 3

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
20 min	Acolhimento: dinâmica 'O que eu sei sobre os povos indígenas?'. Cada professor escreve em um post-it um conceito ou ideia que associa à temática indígena. Os post-its são organizados coletivamente em categorias. A atividade serve para identificar concepções prévias e eventual presença de estereótipos.	Dinâmica
20 min	Compartilhamento do Desafio Formativo: professores apresentam as listas de fontes elaboradas sobre história afro-brasileira. Breve discussão sobre as possibilidades encontradas.	Roda
50 min	Exposição dialogada: Diversidade dos povos indígenas brasileiros – superando o singular. Conteúdos: diversidade linguística (mais de 300 línguas), diversidade cultural e territorial; os povos indígenas antes de 1500 (pré-história indígena); resistência indígena à colonização (guerras e alianças); os Tupinambá no Maranhão; povos indígenas contemporâneos.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa
40 min	Análise de materiais: exibição e análise crítica de representações de povos indígenas em livros didáticos, filmes e mídias. Questão norteadora: Quais imagens dos povos indígenas esses materiais constroem? Há presentificação ou fixação no passado?	Análise
40 min	Exposição dialogada + debate: Os povos indígenas no Maranhão e em Caxias. Apresentação de dados sobre os povos indígenas presentes no Maranhão (Guajajara/Tentehar, Awá-Guajá, Krikati, entre outros). Debate sobre a relação histórica entre esses povos e a ocupação do território caxiense.	Debate

30 min	Oficina de planejamento: 'Planejando uma aula sobre história indígena'. Em grupos, os professores elaboram o esboço de uma aula para uma turma específica (3.º, 6.º ou 8.º ano), definindo: objetivo, conteúdo, recursos, metodologia e avaliação.	Oficina
25 min	Síntese, encaminhamentos e desafio formativo. Desafio: aplicar o esboço de aula elaborado na oficina ou uma adaptação dele em sala de aula e registrar a experiência no diário de bordo (como os alunos reagiram? Quais foram as dificuldades? O que funcionou?)	Síntese

Materiais e Recursos – Encontro 3

- Post-its coloridos e papel craft
- Slides com mapas de distribuição territorial dos povos indígenas
- Imagens e excertos de livros didáticos sobre temática indígena
- Trechos de vídeo: 'Índio Cidadão' (disponível no YouTube – Canal Futura)
- Dados do IBGE sobre povos indígenas no Maranhão
- Textos sobre os Tupinambá no Maranhão (impressos)
- Roteiro de planejamento de aula (ficha impressa)

Leituras Recomendadas para o Próximo Encontro

- MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990). São Paulo: Paulinas, 2012.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de história da América Latina e o problema da identidade. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 82, 2010.

ENCONTRO 4 – METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dado	Informação
Tema	Metodologias Ativas e Recursos Pedagógicos para as Relações Étnico-Raciais
Data prevista	4.º encontro – Mês 4 (30 dias após o 3.º)
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Apresentar, discutir e experimentar metodologias ativas e recursos pedagógicos diversificados para o ensino das relações étnico-raciais no ensino fundamental

Cronograma de Atividades – Encontro 4

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
20 min	Acolhimento: exibição de trecho do filme 'Pantera Negra' (2018) – cena em que o protagonista discursa na ONU sobre colonialismo e repatriação de artefatos africanos. Questão inicial: Como esse trecho pode ser usado em uma aula de história?	Cinema
25 min	Compartilhamento do Desafio Formativo: professores socializam as experiências de aplicação do esboço de aula sobre história indígena. Roda de conversa mediada.	Roda
50 min	Exposição dialogada: Metodologias ativas no ensino de história étnico-racial. Apresentação de estratégias: (1) uso de cinema e documentários; (2) uso de literatura afro-brasileira e indígena; (3) história oral e memória; (4) trabalho com fontes históricas primárias; (5) projetos de pesquisa; (6) visitas a espaços de memória; (7) saraus e performances culturais.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa
40 min	Carrossel pedagógico: organização de 4 estações com propostas metodológicas. Os professores circulam pelas estações em grupos. Estação 1: análise de obra literária afro-brasileira (ex.: contos de Conceição Evaristo); Estação 2: análise de fonte histórica (carta de liberdade, anúncio de fuga de escravizados); Estação 3: uso de música (ex.: Coco do Maranhão, Bumba-meu-boi) como fonte histórica; Estação 4: análise de documentário.	Carrossel
30 min	Planejamento interdisciplinar: grupos elaboram esboço de projeto interdisciplinar articulando história étnico-racial com outras disciplinas (Arte, Língua	Projeto

	Portuguesa, Ciências). Cada grupo apresenta brevemente sua proposta.	
20 min	Síntese, encaminhamentos e desafio formativo. Desafio: selecionar uma das metodologias apresentadas, adaptá-la para uma turma específica e aplicar em sala de aula antes do último encontro. Registrar a experiência com evidências (fotos, produções dos alunos, relato no diário de bordo).	Síntese

Materiais e Recursos – Encontro 4

- Trecho do filme 'Pantera Negra' (2018)
- Slides de apresentação de metodologias
- Estação 1: livro 'Insubmissas lágrimas de mulheres' de Conceição Evaristo (trecho) e fichas de análise
- Estação 2: reprodução de anúncio de fuga de escravizados (Jornal A Constituição, Caxias, séc. XIX) e fontes históricas regionais
- Estação 3: aparelho de som/caixa bluetooth; letras de Coco do Maranhão impressas
- Estação 4: trecho de documentário sobre Quilombo dos Palmares
- Ficha para esboço de projeto interdisciplinar

Sugestão de Filmes e Documentários para Uso em Sala de Aula

- 'Pantera Negra' (2018) – Dir. Ryan Coogler – temas: África, colonialismo, identidade
- 'Kiriku e a Feiticeira' (1998) – Dir. Michel Ocelot – temas: cultura africana, mitos
- 'Besouro' (2009) – Dir. João Daniel Tikhomiroff – temas: capoeira, resistência negra
- 'Índio Cidadão' (2014) – Dir. Renato Barbieri – temas: história indígena, direitos
- 'Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás' (1998) – Dir. Renato Barbieri – temas: diáspora africana

Sugestão de Literatura Afro-Brasileira e Indígena para a Sala de Aula

- EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio: versão adulta. São Paulo: Callis, 2010.

- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

ENCONTRO 5 – PRODUÇÃO COLETIVA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Dado	Informação
Tema	Produção Coletiva de Materiais Didáticos e Avaliação
Data prevista	5.º encontro – Mês 5 (30 dias após o 4.º)
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Produzir coletivamente materiais didáticos contextualizados, socializar as experiências da formação e realizar avaliação processual e coletiva do percurso formativo

Cronograma de Atividades – Encontro 5

O quinto encontro foi reformulado a partir da orientação de dar visibilidade à história local de Caxias no currículo escolar. O foco deixa de ser apenas a avaliação processual da formação e passa a centrar-se na confecção de materiais didáticos concretos, efetivamente usáveis em sala de aula, construídos a partir de fontes e referências históricas locais sobre os povos negros, afrodescendentes e indígenas de Caxias e do Maranhão.

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
20 min	Acolhimento: exibição de trecho do documentário “TERECÔ – A Força que Vem da Raiz” (produzido com apoio da UEMA Caxias), que dá visibilidade às memórias afro-religiosas de Caxias. Questão inicial: “O que esse documentário revela sobre a história afro-indígena de Caxias que você nunca viu num livro didático?”	Cinema
25 min	Compartilhamento do Desafio Formativo: professores apresentam os registros e evidências da aplicação das metodologias ativas em sala de aula (fotos, produções dos alunos, relatos do diário de bordo). Roda de socialização mediada.	Roda
25 min	Apresentação do acervo de fontes locais disponíveis para produção de materiais didáticos: (1) anúncios de escravizados publicados no jornal A Constituição (Caxias, séc. XIX); (2) imagens e relatos sobre as comunidades quilombolas de Caxias (como a Comunidade Quilombola de Jenipapo); (3) dados e registros históricos sobre os povos indígenas na região (Tupinambá, Guajajara/Tentehar); (4) registros do Terecô e Tambor de Mina em Caxias; (5) a figura do Negro Cosme e a Balaia (1838–1841). O formador apresenta esses materiais como ponto de partida para a confecção didática.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa
70 min	Oficina de confecção de materiais didáticos – Caxias	Oficina

	no currículo. Grupos de 4 a 5 professores produzem um material completo e pronto para uso em sala de aula, escolhendo entre: (a) Jogo de cartas/baralho histórico com personagens afro-indígenas de Caxias e do Maranhão (Negro Cosme, Tupinambá, quilombolas de Caxias); (b) Linha do tempo ilustrada da Balaiada com destaque para a participação negra e indígena; (c) Roteiro de “visita imaginária” a uma comunidade quilombola de Caxias, para uso em sala com turmas do 6.º ao 9.º ano; (d) Dossê de fontes primárias com atividades para o 8.º ano (anúncios de escravizados do jornal A Constituição + roteiro de análise); (e) Sequência didática pronta (3 aulas) sobre povos indígenas no Maranhão (Guajajara/Tentehar, Awá-Guajá) para o 7.º ano. O formador circula entre os grupos, orientando e sugerindo. Ao final, os materiais são compilados num repositório coletivo da turma para uso posterior na rede.	
25 min	Apresentação e socialização dos materiais produzidos: cada grupo apresenta seu material em até 4 minutos. Devolutiva coletiva com sugestões de aprimoramento. O formador destaca como cada material produzido dá visibilidade à história afro-indígena local, conectando-a ao currículo escolar.	Apresentação
20 min	Avaliação da formação: aplicação de instrumento avaliativo escrito (escala Likert + questões abertas). Roda de conversa final: O que aprendemos? Quais são os próximos passos? Como continuar dando visibilidade à história local na sala de aula?	Avaliação
20 min	Encerramento: entrega de certificados, acordos para continuidade do trabalho em rede, combinação sobre onde serão compartilhados os materiais produzidos (e.g., repositório na Secretaria Municipal de Educação, grupo de professores, parceria com NEABI/IFMA e grupos da UEMA) e informações sobre a compilação dos materiais produzidos.	Encerramento

Materiais e Recursos – Encontro 5

- Documentário “TERECÔ – A Força que Vem da Raiz” (disponível via UEMA Caxias)
- Cópias de anúncios de escravizados do jornal A Constituição (Caxias, séc. XIX) – impressas ou digitalizadas
- Imagens e textos sobre as comunidades quilombolas de Caxias (Comunidade Quilombola de Jenipapo e outras)
- Textos sobre os povos indígenas no Maranhão (Guajajara/Tentehar, Awá-Guajá) para referência na produção
- Textos e imagens sobre a Balaiada e o Negro Cosme
- Modelos impressos: ficha de jogo histórico, ficha de linha do tempo, ficha de sequência didática (3 aulas), ficha de roteiro de “visita” quilombola, ficha de dossê de fontes
- Cartolinas, papel A4, tesouras, cola, canetinhas hidrocor, régua

- Computadores/tablets (se disponíveis) para digitação dos materiais
- Instrumento de avaliação da formação (impresso)
- Certificados de participação

Modelo de Sequência Didática – Estrutura Básica

Campo	Orientação
Título	Nome da sequência didática
Série/Ano	Ano do ensino fundamental a que se destina
Duração	Número de aulas previstas
Tema Central	Temática étnico-racial abordada
Objetivo Geral	O que os alunos deverão ser capazes de fazer ao final
Conteúdos	Conceitos, habilidades e atitudes a serem trabalhados
Habilidades BNCC	Código(s) e descrição das habilidades da BNCC contempladas
Recursos	Materiais e fontes necessárias
Desenvolvimento	Descrição das aulas e atividades (passo a passo)
Avaliação	Como e quando os alunos serão avaliados
Referências	Fontes bibliográficas e recursos utilizados

História Local De Caxias: Povos Negros E Indígenas No Currículo Escolar.- Encontro 6

Dado	Informação
Tema	História Local de Caxias – MA: Povos Negros e Indígenas no Currículo Escolar
Data prevista	6.º encontro – Mês 6 (30 dias após o 5.º)
Duração	4 horas (240 minutos)
Objetivo	Aprofundar o conhecimento dos professores sobre a história local de Caxias – MA a partir da perspectiva dos povos negros e indígenas, promovendo sua visibilidade no currículo escolar, e realizar a avaliação processual e coletiva da formação

Cronograma de Atividades – Encontro 6

Tempo	Atividade / Descrição	Modalidade
20 min	Acolhimento: dinâmica “Minha Caxias” – cada professor compartilha uma memória, nome de lugar, expressão cultural ou personagem histórico local que lhe é significativo (pode ser do bairro, da família ou do município). Os registros são organizados coletivamente num painel, construindo uma cartografia viva das memórias locais presentes no grupo.	Dinâmica
20 min	Compartilhamento do Desafio Formativo: professores apresentam brevemente as experiências e evidências da aplicação dos materiais didáticos produzidos no Encontro 5 (ou adaptações). Roda de socialização mediada: o que funcionou? O que pode ser aprimorado?	Roda
55 min	Exposição dialogada: “Caxias que os livros didáticos não mostram”. Apresentação de conteúdos sobre: (1) a presença indígena no território de Caxias antes e após a colonização (Tupinambá, Guajajara/Tentehar); (2) a escravidão e a resistência negra em Caxias – a Balaiada (1838–1841) e o papel do Negro Cosme; (3) as comunidades quilombolas de Caxias e sua continuidade histórica; (4) as religiosidades de matrizes africanas e indígenas – o Terecô e o Tambor de Mina; (5) a contribuição do NEABI/IFMA Caxias e dos grupos de pesquisa da UEMA (GPEMHC, GRUGEM, GEPINE, Grupo Histórias do Maranhão) para a preservação e estudo dessas memórias. O formador convida representantes dessas instituições, quando possível, para participar desse momento como convidados.	Expositiva
15 min	Intervalo	Pausa
40 min	Análise crítica: “A história local no currículo – o que está presente e o que está ausente?”. Em grupos, os professores analisam a Proposta Comum Curricular de Caxias e os livros didáticos adotados pela rede com um roteiro de questões: Caxias aparece? Como? Quais personagens negros e indígenas locais são mencionados? Há referência à Balaiada, ao Negro Cosme, às comunidades quilombolas, aos povos indígenas da região? O Terecô e as religiões de matrizes africanas têm visibilidade? Os grupos concluem com sugestões de como incluir esses conteúdos no planejamento anual.	Análise em grupos

30 min	Roda de conversa: socialização das análises. O formador media o debate com perguntas provocadoras: "Por que a história afro-indígena de Caxias está ausente dos currículos?", "O que é preciso para incluir essa história sem reproduzir estereótipos?", "Como o NEABI/IFMA e os grupos da UEMA podem ser parceiros nesse processo?". Os professores são estimulados a pensar em ações concretas para o próximo período letivo.	Debate
25 min	Avaliação da formação: aplicação do instrumento avaliativo escrito (escala Likert + questões abertas) avaliando: relevância dos conteúdos, qualidade metodológica, contribuição para a prática docente e sugestões de aprimoramento. Roda de conversa final: "O que aprendemos ao longo da formação?", "Como a história local de Caxias pode entrar definitivamente no currículo?", "Quais são nossos próximos passos?".	Avaliação
15 min	Encerramento: entrega de certificados de 24 horas, pactuação coletiva sobre a continuidade do trabalho em rede, combinados sobre compartilhamento dos materiais produzidos (repositório na Secretaria Municipal de Educação, grupo de professores, parceria com NEABI/IFMA e grupos da UEMA) e orientações para acesso à produção acadêmica dessas instituições.	Encerramento

Materiais e Recursos – Encontro 6

1. Slides com mapas históricos do território caxiense (época colonial, séc. XIX e contemporaneidade)
2. Textos sobre a Balaiada e o Negro Cosme (impressos – versões acessíveis para uso em sala de aula).
3. Imagens e textos sobre as comunidades quilombolas de Caxias (Comunidade Quilombola de Jenipapo e outras)
4. Dados e registros sobre os povos indígenas na região de Caxias (Tupinambá, Guajajara/Tentehar)
5. Trecho do documentário "TERECÔ – A Força que Vem da Raiz" (disponível via UEMA Caxias).
6. Proposta Curricular do município de Caxias – MA e livros didáticos adotados pela rede (para análise)
7. Roteiro de análise curricular (ficha impressa para cada grupo)
8. Instrumento de avaliação da formação (impresso) e certificados de participação (24 horas)
9. Papel kraft, post-its, canetinhas hidrocor (para dinâmica de cartografia de memórias)

Figura 1. Formação sobre as relações étnico raciais com professores do município de Caxias-Ma



Fonte: acervo pessoal do Professor Formador Jeverson Brito.

Figura 2. Imagem da palestra do professor formador Jeverson Brito, U.E.M Filomena Teixeira no município de Caxias-Ma



Fonte: acervo pessoal do professor Jeverson Brito.

Leituras e Recursos Recomendados – Encontro 6

10. MELO, Salânia Maria Barbosa. Pesquisas sobre memória e história local em Caxias – MA. Grupo de Pesquisa Histórias do Maranhão/UEMA. (Consultar produções disponíveis no repositório da UEMA)
11. RIBEIRO, Jakson dos Santos. Projetos de extensão "A menina bonita do laço de fita: descobrindo quem eu sou e resgatando a identidade étnico racial nas escolas da rede municipal de Caxias – MA". GRUGEM/UEMA.
12. NEABI/IFMA Caxias. Projeto Cine NEABI – Cinema e Diálogo na Construção de uma Educação Antirracista. (Materiais e relatórios disponíveis junto ao NEABI – Campus Caxias)
13. MONTÃO, Ygor; BEZERRA NETO, José Maia. A Balaiada no Grão-Pará e Maranhão: novas perspectivas. São Luís: EDUFMA, 2005. (Capítulos selecionados)



6 METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

A metodologia da formação está fundamentada na perspectiva da formação crítica e reflexiva, conforme preconizam Freire (1996) e Imbernón (2011). Os processos formativos eficazes são aqueles que articulam teoria e prática, permitindo que os professores analisem sua realidade e construam soluções pedagógicas coletivamente. A formação adota a seguinte arquitetura metodológica para cada encontro:

6.1 Momentos Pedagógicos

14. Acolhimento e contextualização (20 a 30 minutos): abertura do encontro com dinâmicas de integração, retomada do encontro anterior e compartilhamento dos desafios formativos. Esse momento visa criar um clima de confiança e colaboração entre os participantes.
15. Aprofundamento teórico (50 a 60 minutos): exposição dialogada dos conteúdos do encontro. A exposição não é transmissiva, mas dialógica – o formador apresenta os conteúdos promovendo perguntas, relacionando os temas à prática docente e valorizando os conhecimentos prévios dos professores.
16. Atividades práticas e oficinas (60 a 80 minutos): trabalho em grupos com análise de materiais, produção pedagógica, oficinas temáticas e outras atividades que articulem teoria e prática. Esse é o momento central da formação.
17. Síntese e encaminhamentos (20 a 30 minutos): retomada dos principais aprendizados do encontro, orientações para os desafios formativos e indicação de leituras para o próximo encontro.

6.2 Estratégias Metodológicas Utilizadas

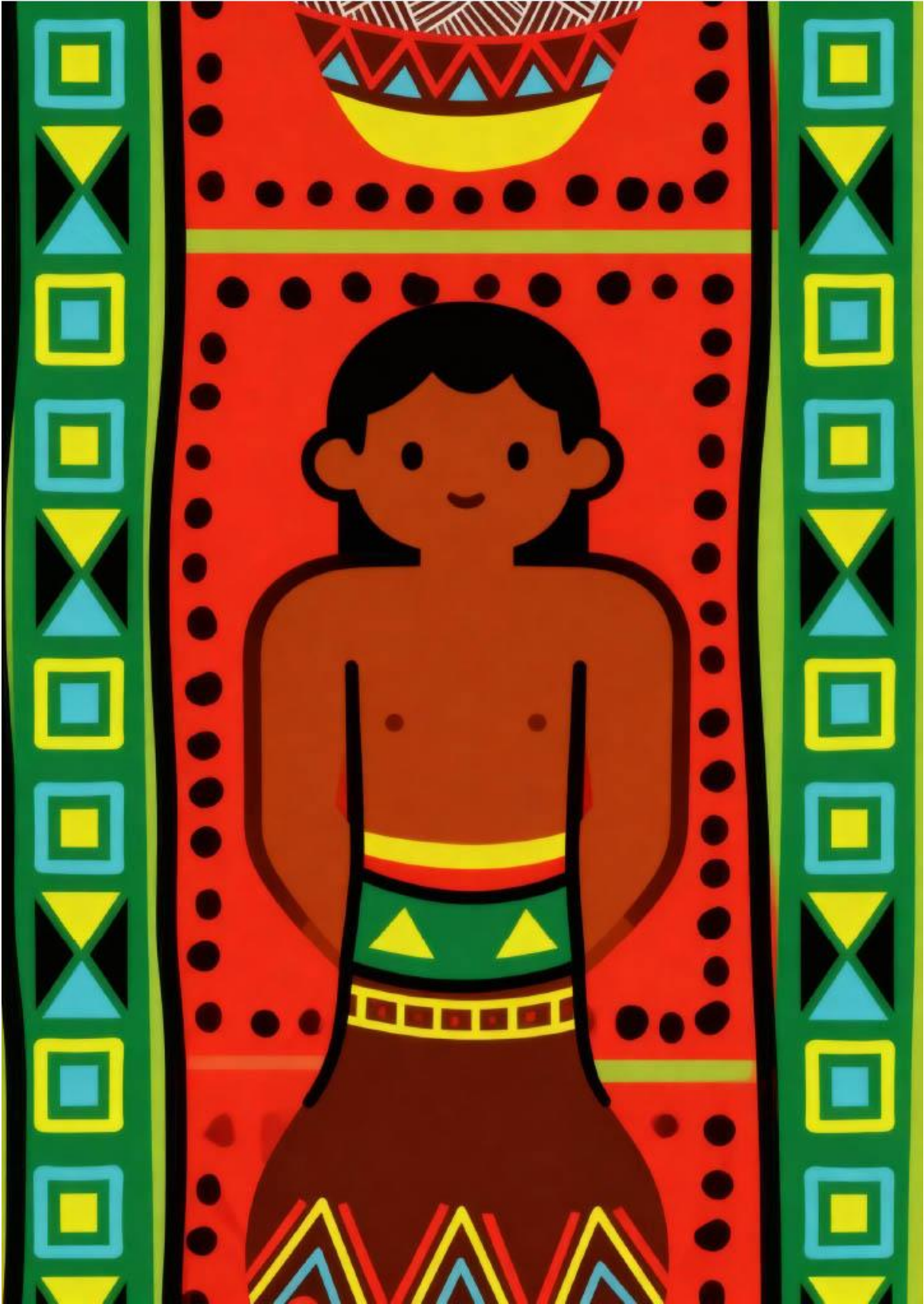
- Exposição dialogada: apresentação de conteúdos com estímulo à participação e questionamento dos professores;
- Análise de materiais didáticos: exame crítico de livros, fontes, imagens e recursos pedagógicos utilizados nas escolas;
- Trabalho em grupos: construção colaborativa de conhecimentos e produção de materiais;
- Rodas de conversa: espaços de socialização de experiências e reflexão coletiva;
- Oficinas pedagógicas: atividades práticas de produção de materiais e planejamento de aulas;
- Estudo de casos: análise de situações reais do cotidiano escolar relacionadas às relações étnico-raciais;

- Diário de bordo: registro individual das reflexões, aprendizados e experiências ao longo da formação.

6.3 O Papel do Formador

O formador deve atuar como mediador pedagógico, valorizando os saberes e as experiências dos professores, promovendo a horizontalidade nas relações e estimulando a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Imbernón (2011, p. 67), o formador "deve ser um facilitador que promove a reflexão a partir da experiência dos professores, que ajuda a reestruturar o conhecimento pessoal para levá-lo até a formação e o desenvolvimento profissional".

Recomenda-se que o formador possua conhecimento sólido sobre história africana, afro-brasileira e indígena, familiaridade com a legislação educacional pertinente e sensibilidade para lidar com temas potencialmente conflitivos nas discussões sobre relações étnico-raciais.



7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

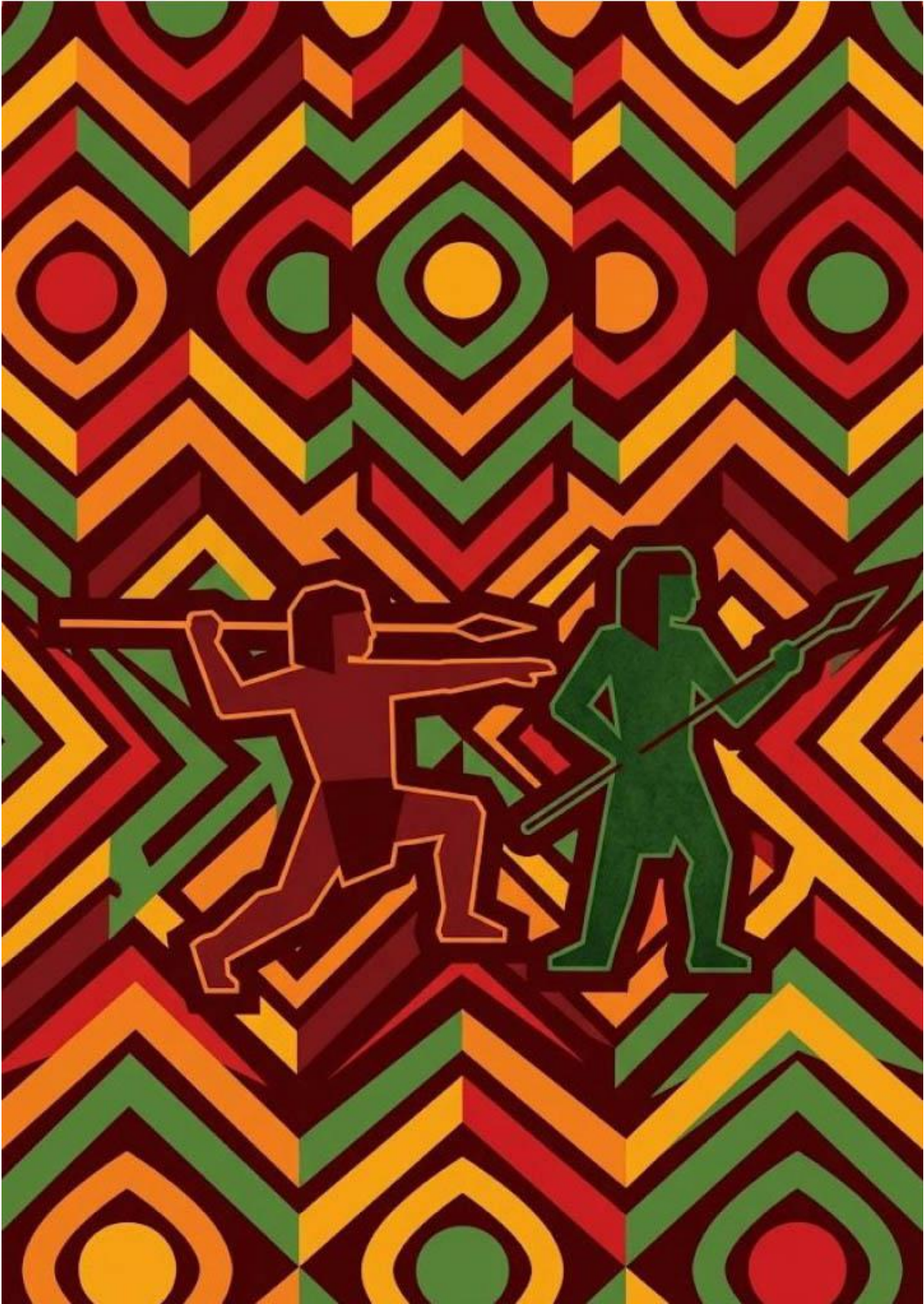
A avaliação da formação ocorrerá de forma processual e formativa, em consonância com os princípios defendidos por Luckesi (2010), para quem a avaliação formativa contribui para a melhoria contínua do processo educativo, permitindo que professores e formadores identifiquem avanços e desafios ao longo do percurso.

7.1 Instrumentos Avaliativos

- Questionário diagnóstico inicial (Encontro 1): mapeamento dos conhecimentos prévios e expectativas dos professores;
- Diário de bordo: registro individual ao longo de todos os encontros – espaço para reflexão pessoal sobre aprendizados, dúvidas e conexões com a prática;
- Observação participante do formador: acompanhamento da participação, engajamento e produção dos professores em cada encontro;
- Desafios formativos: avaliação das atividades aplicadas em sala de aula a partir dos conteúdos discutidos na formação;
- Instrumento avaliativo final (Encontro 5): questionário com escala Likert (1 a 5) e questões abertas, avaliando: relevância dos conteúdos, qualidade metodológica, contribuição para a prática docente e sugestões de aprimoramento.

7.2 Critérios de Avaliação

Critério	Descrição
Participação	Engajamento ativo nas discussões e atividades de cada encontro
Reflexividade	Qualidade das reflexões registradas no diário de bordo
Aplicabilidade	Capacidade de relacionar os conteúdos à prática pedagógica
Produção	Qualidade dos materiais didáticos produzidos no Encontro 5
Assiduidade	Presença em pelo menos 5 dos 6 encontros para obtenção do certificado



8 RECURSOS NECESSÁRIOS E APOIO INSTITUCIONAL

8.1 Infraestrutura

- Sala ampla com capacidade para 25 a 30 pessoas, com mesas e cadeiras organizáveis em grupos;
- Projetor multimídia e tela de projeção;
- Notebook;
- Aparelho de som/caixa bluetooth;
- Conexão à internet (desejável);
- Quadro branco e marcadores;
- Impressora para materiais de apoio.

8.2 Materiais Pedagógicos

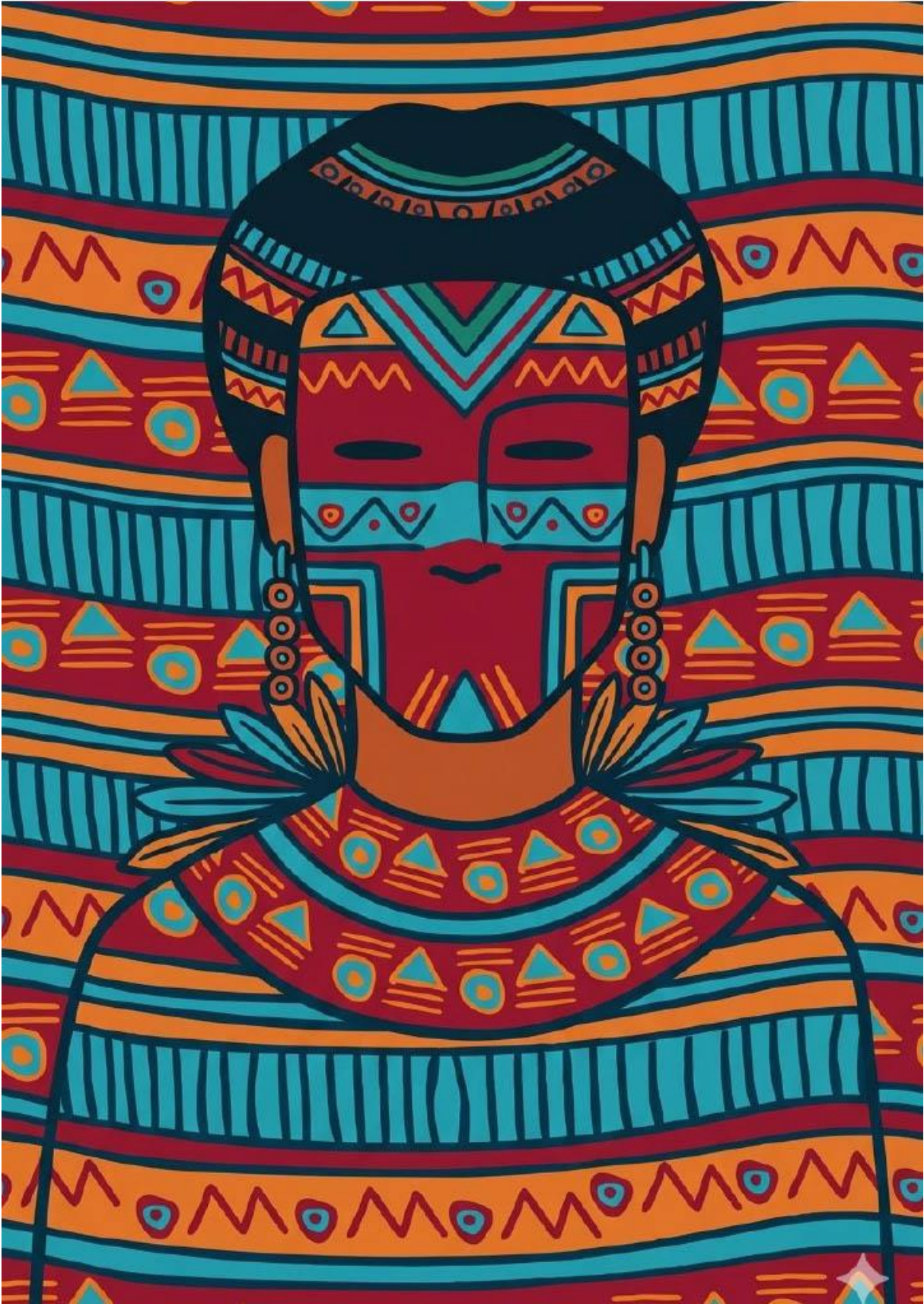
- Cópias dos textos de leitura obrigatória e complementar para cada encontro;
- Papel craft, post-its, canetas hidrocor, tesouras, cola (para oficinas);
- Livros didáticos adotados pela rede para análise;
- DVDs ou arquivos digitais dos filmes e documentários sugeridos;
- Diário de bordo (caderno ou folhas) para cada participante.

8.3 Apoio Institucional Necessário

O sucesso da formação depende do envolvimento ativo da Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA. São necessários:

- Liberação dos professores de suas atividades regulares nos dias de formação;
- Disponibilização de espaço físico adequado;
- Apoio para reprodução e distribuição de materiais;
- Emissão de certificados de participação;
- Compromisso com a continuidade das ações formativas após os cinco encontros.

Gatti (2016, p. 37) salienta que "as condições institucionais são determinantes para o sucesso de programas de formação continuada". Sem o apoio da gestão, mesmo propostas bem estruturadas tendem a ter impacto limitado na prática pedagógica.



9 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a formação continuada proposta produza impactos significativos na prática pedagógica dos professores participantes e, consequentemente, na qualidade do ensino de História nas escolas da rede municipal de Caxias – MA. Os principais resultados esperados são:

- Ampliação dos conhecimentos dos professores sobre história africana, afro-brasileira e indígena, com ênfase na história local de Caxias – MA;
- Fortalecimento da implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 nas práticas pedagógicas cotidianas;
- Desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, reflexivas e comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial;
- Produção de materiais didáticos contextualizados, adaptados às séries e ao contexto local, que possam ser utilizados e compartilhados na rede municipal;
- Formação de uma rede de colaboração entre os professores de História do município, que possa dar continuidade ao processo formativo de forma autônoma;
- Contribuição para a construção de uma cultura escolar antirracista e inclusiva nas escolas caxienses.

Conforme Gomes (2018, p. 21), "a formação de professores comprometida com a diversidade étnico-racial contribui para a desconstrução de práticas racistas e para a construção de uma escola democrática, plural e justa". Nesse sentido, esta formação pretende ser um passo concreto na direção de uma educação que reconheça e valorize todos os sujeitos históricos que compõem a sociedade de Caxias e do Brasil.



10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este produto educacional foi elaborado a partir da escuta atenta dos professores de História da rede municipal de Caxias – MA. Suas demandas, registradas por meio de questionários, revelam profissionais comprometidos com a qualidade do ensino e conscientes da importância das relações étnico-raciais para a formação de cidadãos críticos e democráticos.

A proposta aqui apresentada não pretende ser um roteiro rígido ou um manual de respostas prontas. Ao contrário, inspira-se na perspectiva freiriana de que a educação é um ato de criação coletiva, no qual professores e formadores constroem juntos caminhos para uma prática pedagógica mais justa e comprometida socialmente.

A articulação entre história local – especialmente a história afro-indígena de Caxias – e as determinações legais das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 é aqui compreendida como uma estratégia pedagógica e política de valorização das identidades dos estudantes caxienses. Reconhecer a presença e a contribuição de africanos, afrodescendentes e povos indígenas na história da cidade e da região é reconhecer a pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

Espera-se que esta formação seja apenas o início de um processo mais amplo de transformação da cultura escolar em Caxias – MA, contribuindo para que as escolas sejam espaços efetivos de valorização da diversidade, combate ao racismo e promoção da equidade.



REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, 11 mar. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240–255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). História geral da África: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



FOTO: ARQUIVO PESSOAL

TEREZINHA DE JESUS COIMBRA LOPES BOMFIM

Professora de História da rede municipal de Caxias-Ma, especialista em História do Maranhão, exerceu o cargo de coordenadora de área (2017-2024) na rede municipal de ensino, atualmente mestrando no curso PROFHISTORIA/UFMA (2024-2026) e supervisora das salas de leituras das escolas da rede municipal de Caxias-Ma (2026).

Mestrado Profissional em História.

Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, Brasil

2013 - 2014

Especialização em História do Maranhão.

Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, São Luís, Brasil

2009

Graduação em Licenciatura pela em Educação Artística.

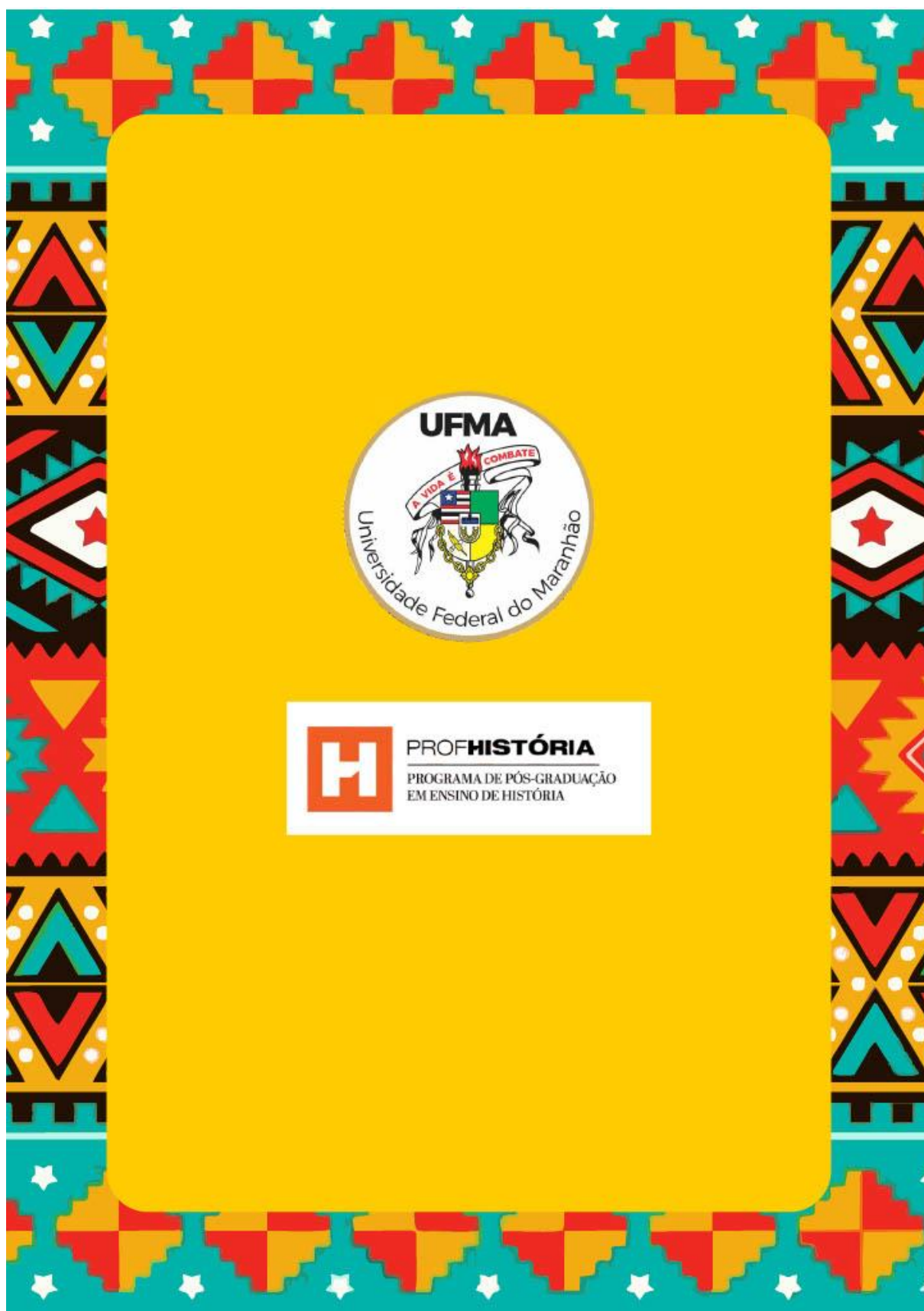
Universidade Federal do Piauí, UFPI, Teresina, Brasil

2007 - 2008

Ensino Profissional de nível técnico em Curso de Ator.

Escola Técnica de Teatro Gomes Campos, ETTGC, Brasil

Vínculo: Professora, Regime: Prefeitura Municipal de Caxias - MA
Parcial



ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Convido-lhe a participar do estudo intitulado “Questionário sobre a Proposta Comum Curricular de Caxias – MA e os Conteúdos da Lei nº 11.645/2008”, que está sendo desenvolvido pela pesquisadora Terezinha de Jesus Coimbra Lopes Bomfim. Você está sendo convidado(a) por ser professor(a) de História no Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Caxias, Maranhão.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), leia e compreenda todo o conteúdo deste termo. A participação se dará por meio do preenchimento de um questionário digital (Google Forms), cujo link será disponibilizado via WhatsApp no grupo dos professores de História do município. A resposta é voluntária, livre e anônima, sem necessidade de identificação. Autorizo também, caso haja registro de imagens, a cessão gratuita dos direitos de veiculação para fins acadêmicos e científicos.

O objetivo deste estudo é investigar a percepção dos docentes sobre o atendimento da Proposta Comum Curricular no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, conforme a legislação vigente, buscando identificar desafios e sugestões para aprimorar o ensino desses temas.

A pesquisa se justifica pela importância do cumprimento da Leis nº 10.639/03 e 11.645/2008, visando uma educação crítica e inclusiva que valorize a diversidade cultural e histórica local de Caxias, Maranhão. A aplicação do questionário se dará em formato digital, no local e horário a escolha do participante, garantindo a flexibilidade e acessibilidade da participação.

Riscos e benefícios

Os riscos desta pesquisa são mínimos, semelhantes aos encontrados em situações cotidianas, incluindo cansaço ou possível constrangimento ao responder questões sensíveis. Para minimizar riscos, você poderá optar por não responder a certas perguntas, interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem

prejuízo algum. O questionário é anônimo e os dados serão tratados de forma agregada.

Como benefício, a pesquisa poderá contribuir para a inovação de estratégias pedagógicas para o ensino de História local, além da possibilidade de acesso ao material didático produzido (“Caderno de atividades”) que integra o conteúdo da pesquisa, auxiliando o professor na abordagem dos temas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Não haverá qualquer tipo de remuneração ou custos para o participante. Caso haja algum eventual custo decorrente da participação, este será ressarcido.

É garantido sigilo absoluto sobre seus dados pessoais; os resultados serão divulgados apenas em forma agregada, sem identificação individual. Os dados serão armazenados por, no mínimo, cinco anos pelo pesquisador responsável.

Participação, recusa e retirada

Sua participação é voluntária. Você pode recusar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bastando comunicar a pesquisadora pelos contatos indicados.

Para maiores informações, entre em contato com:

Terezinha de Jesus Coimbra Lopes Bomfim

Telefone: (99) 98823-6382

E-mail: lorrene2015julia@gmail.com

CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) do objetivo, relevância, metodologia, riscos e benefícios do estudo. Aceito participar livremente da pesquisa e concordo com o uso dos dados obtidos para fins científicos, incluindo eventuais imagens para divulgação em eventos e publicações. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade. Receberei uma via deste documento.

Caxias, Maranhão, 24 de outubro de 2024.

Assinatura

ANEXO B - CAPA DA PROPOSTA COMUM CURRICULAR DO MUNICÍPIO

