



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ROSINETE DE JESUS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E CURRÍCULO
AFRORREFERENCIADO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA DOCENTES EM SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

ROSINETE DE JESUS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E CURRÍCULO
AFRORREFERENCIADO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA DOCENTES EM SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África – MEL Malês – da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na linha de pesquisa Estudos das Linguagens em Contextos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S238f

Santos, Rosinete de Jesus.

Formação continuada em serviço e currículo afrorreferenciado : proposta de intervenção pedagógica para docentes em São Francisco do Conde-BA / Rosinete de Jesus Santos. – 2026.

116 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

1. Formação continuada em serviço. 2. Educação – São Francisco do Conde (BA) – Relações étnico-raciais. 3. Professores – Participação no planejamento curricular. 4. Ensino – Metodologia. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.98142

ROSINETE JESUS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E CURRÍCULO
AFRORREFERENCIADO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA DOCENTES EM SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África - MEL Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab.

Aprovado em: 02/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Examinadora interna)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva (Examinadora externa ao programa)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este estudo, com profunda gratidão, ao meu esposo, Valmi Rozendo de Jesus, que me apoiou do início ao fim desta trajetória, permanecendo ao meu lado, especialmente nos momentos em que mais precisei de força, incentivo e compreensão.

À minha mãe, Aldinete Jesus dos Santos, e ao meu padrasto, José Elias dos Santos, expresso meu sincero agradecimento pelos momentos de descontração, pelos risos compartilhados e pelo acolhimento constante, que foram essenciais para aliviar a tensão nos períodos em que a escrita se tornava difícil.

Ao meu pai, Jorge dos Santos (*in memoriam*), dedico este estudo com emoção e respeito. Seu orgulho pela minha trajetória sempre foi uma fonte de motivação, e ter tido a oportunidade de cuidar dele até o seu último momento de vida constitui uma experiência profundamente marcante e significativa.

À minha irmã, Diana Jesus dos Santos, e à minha sobrinha, Bruna Nathany dos Santos Bispo, agradeço a escuta sensível e pelos diálogos vivenciados sobre os temas deste trabalho, os quais contribuíram para despertar a escrita criativa. Sou grata, sobretudo, pelas palavras de incentivo e pela presença constante, representada pelas mãos sempre estendidas quando precisei de apoio.

Às minhas irmãs, que estiveram permanentemente ao meu lado, oferecendo incentivo, apoio e ajuda em todos os momentos necessários, manifesto meu reconhecimento e carinho.

Ao meu cunhado, Edvaldo de Jesus Bispo, agradeço pelo incentivo contínuo e por fortalecer minha confiança, não permitindo que eu descreditasse do meu potencial, especialmente durante o período em que me dediquei aos cuidados com meu pai.

Por fim, dedico, ainda, a todos os meus sobrinhos, cunhados, primos, primas, tios e tias, pelas palavras de encorajamento e por toda a ajuda recebida, que foram fundamentais para a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua presença constante ao longo de toda a minha trajetória. Nos momentos de maior fragilidade, foi Ele quem me sustentou, fortaleceu minha fé e renovou minhas forças quando pensei em desistir. A Ele, que ouviu minhas orações e permitiu que eu chegasse até aqui, registro minha eterna gratidão.

À professora e orientadora Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida, expresso meu sincero agradecimento pela confiança depositada em mim, pelo incentivo contínuo e pela condução sensível e comprometida durante todo o processo de orientação. Sua paciência, empatia, disponibilidade e rigor acadêmico foram fundamentais para o desenvolvimento e a consolidação deste trabalho.

À colega Maria de Fátima Andrade dos Santos, companheira de curso e parceira no ambiente profissional, agradeço pela escuta atenta, pelos conselhos, pelo compartilhamento de materiais de estudo e pelo apoio constante diante dos desafios vivenciados no contexto escolar, fatores que contribuíram significativamente para minha permanência e fortalecimento ao longo dessa caminhada.

Às professoras Dra. Claudilene Maria da Silva e Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, agradeço a participação no exame de qualificação e pelas contribuições criteriosas, que possibilitaram o aprimoramento teórico e metodológico deste trabalho.

A todos os docentes do curso de mestrado, manifesto meu reconhecimento pela dedicação, pelo compromisso com a formação acadêmica e pela partilha de conhecimentos que enriqueceram minha trajetória formativa.

Aos colegas da turma, agradeço pelas trocas de experiências, pelo convívio respeitoso e pelo compartilhamento de múltiplos saberes, que tornaram este percurso mais significativo.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional, colaborando para a superação dos desafios enfrentados ao longo deste processo.

Ser negro é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...]. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021, p. 115).

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma discussão sobre a formação continuada em serviço como uma proposta capaz de desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva do currículo afrorreferenciado. A escola como uma instituição educativa precisa ofertar uma prática que respeite a diversidade, que trate as questões étnico-raciais com responsabilidade e compromisso. O que torna fundante preparar professoras e professores de forma coletiva em prol do rompimento do currículo eurocêntrico, dando protagonismo aos estudos da história e cultura dos povos negros. Nesta perspectiva, tem como objetivo geral: compreender como a formação continuada em serviço para professoras e professores pode contribuir para a implementação de uma proposta de intervenção para implementação de uma prática pedagógica na perspectiva do currículo afrorreferenciado, nos anos finais do Ensino Fundamental. A questão investigativa versa sobre: como a formação continuada em serviço pode contribuir para a implementação de uma proposta de intervenção para implementação de uma prática pedagógica na perspectiva do currículo afrorreferenciado, nos anos finais do Ensino Fundamental? O referencial teórico contextualiza a formação continuada de professores em serviço, a educação étnico-racial, currículo afrorreferenciado, e alicerçado nos estudos de Silva (2005); Silva (2019); Cavalleiro (2005); Ponce (2022); Gomes (2005); Petit (2015), Almeida (2019); Munanga (2005); Imbernón (2011); Vieira (2022), Sousa (2022), bem como de outros/as teóricos/as fundantes que orientam o estudo. A metodologia de abordagem qualitativa bibliográfica, tem o suporte da pesquisa de intervenção pedagógica, defendida por Damiani (2013), com vistas ao planejamento de ações interventivas em prol de mudanças e renovação da prática pedagógica, sendo uma investigação capaz promover a produção de conhecimento. Desta forma, propor uma formação continuada em serviço, poderá colaborar para construção coletiva de ações significativas e contextualizadas, alicerçadas em um currículo afrorreferenciado, colocando em prática o que preconiza a Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os segmentos da educação básica de forma efetiva no contexto escolar.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; educação – São Francisco do Conde (BA) – relações étnico-raciais; professores – participação no planejamento curricular; ensino – metodologia.

ABSTRACT

This research proposes a discussion on continuing in-service training as a tool capable of developing a pedagogical practice from the perspective of an Afro-referenced curriculum. The school, as an educational institution, needs to offer a practice that respects diversity and addresses ethnic-racial issues with responsibility and commitment. This makes it fundamental to prepare teachers collectively to break with the Eurocentric curriculum, giving prominence to the study of the history and culture of Black peoples. From this perspective, the general objective is to understand how continuing in-service training for teachers can contribute to the construction of an intervention proposal for the implementation of a pedagogical practice from the perspective of an Afro-referenced curriculum in the final years of elementary school. The research question is: how can continuing in-service training contribute to the construction of an intervention proposal for the implementation of a pedagogical practice from the perspective of an Afro-referenced curriculum in the final years of elementary school? The theoretical framework contextualizes the continuing education of in-service teachers, ethnic-racial education, and an Afro-referenced curriculum, and is based on the studies of Silva (2005); Silva (2019); Cavalleiro (2005); Ponce (2022); Gomes (2005); Petit (2015), Almeida (2019); Munanga (2005); Imbernón (2011); Vieira (2022), Sousa (2022), as well as other foundational theorists who guide the study. The qualitative bibliographic approach methodology is supported by pedagogical intervention research, as advocated by Damiani (2013), with a view to planning intervention actions to promote changes and renewal of pedagogical practice, being an investigation capable of promoting the production of knowledge. In this way, proposing ongoing in-service training can contribute to the collective construction of meaningful and contextualized actions, based on an Afro-referenced curriculum, putting into practice what Law 10.639/03 advocates, by making the study of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in all segments of basic education in an effective way within the school context.

Keywords: in-service continuing education; education – São Francisco do Conde (BA) – ethnic-racial relations; teachers – participation in curriculum planning; teaching – methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Prática Pedagógica na concepção de Souza	58
Figura 2	Vista aérea de São Francisco do Conde	59
Figura 3	Grupo de Samba Lindro Amor	61
Figura 4	Mandus	61
Figura 5	Capabodes	61
Figura 6	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ensino Fundamental (anos finais/ 2023)	64
Figura 7	Indicação de não aprovação 2024 – Ensino Fundamental / anos finais	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descritores por Eixos Temáticos de Estudo (2019-2024)	19
Quadro 2	Relação dos trabalhos selecionados (2019-2024)	20
Quadro 3	Cronograma dos Encontros Formativos	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.2	APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS	19
2	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: INTERFACES COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	29
2.3	LETRAMENTO RACIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE	34
3	CURRÍCULO AFORREFERENCIADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	45
3.1	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO	45
3.2	CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL	48
3.3	CURRÍCULO AFORREFERENCIADO	52
4	OS CAMINHOS QUE LEVAM À PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	57
4.1	LÓCUS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	60
5	PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO AFORREFERENCIADO	68
5.1	ENCONTROS FORMATIVOS: SABERES AFORREFERENCIADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE	70
5.2	ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO: TECENDO SENTIDOS	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXOS	107

1 INTRODUÇÃO

"[...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser professor. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 2001, p. 58).

As palavras de Freire nos fazem pensar a docência como um processo formativo contínuo e dinâmico de construção, onde o/a educador/a, em constante aperfeiçoamento, aprende e se transforma na própria prática de ensinar e na reflexão crítica sobre essa prática, desenvolvendo conhecimentos, saberes e habilidades. É neste sentido que inicio a escrita desta dissertação, a qual tem como objeto central a formação continuada em serviço, voltada a professoras e professores, compreendendo esta etapa como um espaço de reflexão crítica e ressignificação da prática pedagógica.

Compreender a formação continuada docente em serviço, implica reconhecer que o ato de ensinar extrapola os conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial e na formação continuada. É no cotidiano escolar que os/as professores/as constroem saberes profissionais fundamentais, desenvolvem sensibilidade, cuidado e capacidade reflexiva sobre a própria prática, como argumenta Tardif (2012). Por meio da colaboração com seus pares, os/as docentes, podem encontrar caminhos para enfrentar os desafios que emergem na sala de aula. Afinal, o conhecimento se constrói na interação com o outro, em um processo contínuo de construção e transformação, sustentado por uma proposta existencial e coletiva de formação humana (Feldman, 2009).

Na tessitura dessas reflexões iniciais é importante apresentar as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo a primeira delas, decorrente da minha trajetória como estudante do ensino básico em escolas públicas do município de São Francisco do Conde–BA. Nas minhas lembranças, emerge a imagem da menina negra, neta e filha de pescadores e vendedores de caranguejo, que vivenciou diversas experiências marcadas pelo racismo, mais especificamente na escola. Preconceitos que se manifestavam de diferentes formas, em especial por meio de piadas e apelidos relacionados ao meu cabelo com trança nagô e à cor da minha pele. Experimentei situações de rejeição nas festividades escolares, e nos trabalhos em grupo era frequentemente a última a ser escolhida e, muitas vezes, isso só ocorria por intervenção da professora. Diante disso, compreendo que tais vivências não são experiências isoladas, mas

refletem processos estruturais de exclusão que atravessam a escola e que reforçam a importância de propostas educativas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Recordo que durante o período escolar, brincava sozinha, o que contribuiu para que eu crescesse com grande dificuldade de fazer amigos/as, marcada pelo medo constante da rejeição, da ridicularização e pela insegurança. Em sala de aula, permanecia sempre calada, com vergonha em expor minhas opiniões. Nesta época os livros didáticos traziam imagens negativas e estereotipadas das pessoas negras, na condição de escravizadas, presas no tronco, sendo dominadas, machucadas, chicoteadas. Imagens que fortaleciam no meu imaginário, o estigma de inferioridade, de baixa autoestima, sentimento de incapacidade.

Com o tempo e já na idade adulta, passei a compreender que minha personalidade foi forjada, ou influenciada por esses episódios de crueldade, interpretados como brincadeira, como algo inofensivo, mas que prejudicaram o meu desenvolvimento escolar. Apesar de gostar muito da escola, de ler e estudar, deixei de participar ativamente das aulas, das discussões, de tirar dúvidas sobre determinados conteúdos ministrados em sala de aula. Infelizmente, apesar de ter experimentado outras experiências, como na graduação, pós-graduação e agora no mestrado, ainda não consegui superar totalmente esse “medo”, essa “vergonha”, esse silenciamento, ainda me sinto por vezes insegura e limitada, em minhas perspectivas e experiências.

Apesar dessas sensações experimentadas que me intimidaram e me ‘aprimaram a mente’, decidi continuar estudando, para superar meus desafios, medos e reconstruir minha identidade. Após concluir o curso de magistério, passei a lecionar na educação básica, em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, fiz a licenciatura em Pedagogia, e concluir cinco pós-graduações *lato sensu*, tanto presencial quanto a distância. Em 2024, ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Programa em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, onde curso o mestrado. A UNILAB representa um marco transformador em minha trajetória, atuando como um ponto de inflexão significativo. As discussões promovidas nesse espaço acadêmico desempenham um papel essencial na reconstrução da minha identidade, contribuindo para o fortalecimento e a valorização de quem sou e da maneira como me reconheço.

Atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual do Estado da Bahia, localizada no município de Candeias-Ba. Esta atribuição me faz reconhecer a formação continuada em serviço como uma valiosa oportunidade tanto para as/os docentes quanto para os/as coordenadoras exercitarem sua

autonomia, deixando de ocupar exclusivamente o papel de receptores/as, para assumirem a posição de autores/as no processo de construção de uma proposta de formação, a partir de um currículo que reverbere uma prática pedagógica afrorreferenciada, no contexto em que atuam.

Esta circunstância se constitui como a outra motivação para o presente estudo sobre a formação continuada de docentes em serviço, com o propósito de elaboração, com vistas a aplicação futura, de uma proposta pedagógica, alicerçada em um currículo afrorreferenciado, para professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental, nas escolas públicas do município de São Francisco do Conde-Ba.

A escolha do município de São Francisco do Conde se justifica pelo fato de que, conforme os dados do Censo de 2022 (IBGE), a cidade está entre os nove municípios brasileiros com maior proporção de pessoas que se autodeclararam negras. Com uma população total de 38.733 habitantes, 49,91% identificam-se como pretos, 44,1% como pardos, 5,7% como brancos e menos de 1% como amarelos ou indígenas. O município possui registro de três comunidades quilombolas: Ilha do Paty, Monte Recôncavo e Porto de Dom João. Diante desse contexto censitário, surge a necessidade de refletir como a escola tem atendido estudantes negros/as e não negros/as em relação à implementação da Lei 10.639/03, como a temática das questões étnico-raciais são abordadas na escola.

É importante destacar algumas limitações ainda enfrentadas pelos/as docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, mesmo tendo decorridos mais de vinte anos da vigência da Lei 10.639/03: o acesso a materiais didáticos adequados ao exercício da prática docente, assim como o conhecimento dos fundamentos teóricos indispensáveis para o desenvolvimento de suas atividades. O que muitas vezes, em alguns contextos, pode favorecer o silenciamento de situações cotidianas de discriminação racial e preconceito, que embora percebidas, permanecem sem enfrentamento pela comunidade escolar (Silva; Tobias, 2016).

Não obstante os documentos que estabelecem parâmetros e orientações a serem seguidas como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 9394/96), o Referencial Curricular da Bahia (RCB) e o Referencial Curricular de São Francisco do Conde (RCF), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e a Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, ainda é trabalhada na maioria dos espaços escolares de forma superficial.

Considerando este cenário apresentado, a proposta pedagógica dialogará com documentos que estabelecem parâmetros e orientações, a saber: a LEI 10.639/2003 posteriormente ampliada pela LEI nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e indígena, e que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 9394/96). Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004) e o Referencial Curricular de São Francisco do Conde (RCF). O que se alinha à necessidade de uma docência que, frente à complexidade da sociedade contemporânea, vá além da mera transmissão de conhecimentos, assumindo um posicionamento ético e político capaz de enfrentar processos de exclusão e estabelecer um diálogo crítico com as estruturas sociais. Cabe salientar que cada instituição possui autonomia para elaborar e organizar sua proposta curricular, considerando o contexto no qual está inserida, assegurando, assim, o respeito à história, a identidade e a cultura das/dos integrantes da comunidade escolar.

Um ponto central considerado neste estudo diz respeito ao modo como a sociedade contemporânea, em constante transformação, impõe novos desafios à atuação docente, exigindo um amplo leque de conhecimentos que possibilite ao/a professor/a formar pessoas críticas, reflexivas e atuantes, preparadas para intervir no cenário social atual, onde a diversidade deve ter o seu lugar assegurado. Nesse contexto, Cavalleiro (2005) chama a atenção que é necessário trabalhar com materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares, com vistas a contemplar temas e pautas negras, pensar em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diferença racial de forma emancipatória.

Entendemos que a formação continuada em serviço dos/as docentes, que dialogue diretamente com as questões étnico-raciais, possibilitará a construção coletiva de uma proposta afrorreferenciada, comprometida com a realidade e com as especificidades socioculturais do contexto escolar em que atuam. “[...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25). Essa perspectiva é fundamental para uma prática pedagógica docente engajada com uma educação antirracista, que possibilite que a história e a cultura do povo negro seja recontada de forma que valorize e fortaleça as suas identidades e desconstrua a ideia negativa que rodeia a sua história.

A proposta de formação continuada em serviço, se baseia nos princípios de uma pedagogia dedicada à valorização das origens africanas e afro-brasileiras, alinhada com as ideias de Nilma Lino Gomes (2005), que defende uma educação antirracista e emancipatória,

Kabengele Munanga (2003), que ressalta a relevância da diversidade étnico-racial na construção da identidade de crianças, jovens e adultos. Além disso, está em consonância com os marcos legais da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), as quais orientam a inserção obrigatória da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Considerando esse contexto, afirmamos que esta proposta se constitui como uma estratégia de resistência e transformação, contribuindo para a construção de práticas educativas-pedagógicas mais justas, plurais e alinhadas à realidade sociocultural dos sujeitos historicamente subalternizados.

Diante do cenário apresentado, emerge a seguinte questão investigativa: Como a formação continuada em serviço pode contribuir para a para implementação de uma prática pedagógica alicerçada em um currículo afrorreferenciado, nos anos finais do Ensino Fundamental?

Com vistas a responder esta questão investigativa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: compreender como a formação continuada em serviço, para professoras e professores, pode contribuir para a para implementação de uma prática pedagógica alicerçada em um currículo afrorreferenciado, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos propomos: a) refletir sobre a formação continuada em serviço e suas interfaces com as questões étnico-raciais; b) compreender como a perspectiva de um currículo afrorreferenciado pode contribuir para uma formação continuada de professoras/es em serviço para as relações étnico-raciais; c) apontar os desafios e as possibilidades de implementação de uma formação continuada em serviço na perspectiva do currículo afrorreferenciado; d) elaborar uma proposta de formação docente em serviço, na perspectiva de um currículo afrorreferenciado, que valorize e fortaleça a identidade negra dos/as docentes.

O caminho metodológico deste estudo está ancorado na abordagem qualitativa, posto que para Guerra (2014, p. 13), “[...] preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles, buscando o significado humano dado aos fenômenos”. O alicerce bibliográfico possibilitará contribuições reflexivas a partir de obras e textos de autoras/es, a saber, dentre outros: educação étnico-racial: Silva (2005); Silva (2019); Cavalleiro (2005); Ponce (2022); Gomes (2005); currículo afrorreferenciado: Petit (2015), Machado e Petit (2020); Almeida (2019); Munanga (2005); formação continuada em serviço: Imbernón (2011) Nóvoa (2019); Educação antirracista, Vieira (2022), Sousa (2022).

Como procedimento utilizamos a pesquisa de intervenção pedagógica, que para Damiani (2013), consiste em uma proposta intencional que visa através do planejamento da ação de intervenção didática e de pesquisa, uma mudança e renovação das práticas educativas,

com minuciosa avaliação emancipatória, sendo uma investigação capaz promover a produção de conhecimento. Para a autora,

[...] interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (Damiani, 2013, p. 3).

A proposta pedagógica de implementação para a formação continuada em serviço, possibilitará a busca de resultados, tomando como premissa reflexões e discussões sobre um currículo que efetivamente considere “[...] a realidade que se apresenta aos ‘nossos olhos’, que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos e afro-brasileiros de maneira positiva, superando as superficialidades e distorções ainda presentificadas no currículo” (Almeida, 2019, p. 84). Entendemos que há uma “intencionalidade de mudança”, a ser efetivada no currículo escolar, e conseqüentemente na prática pedagógica, no fazer docente, considerando as possíveis interferências para os avanços que reflitam em inovações que reverberem nos processos de aprendizagem das/dos estudantes.

Importa salientar que a intenção inicial da pesquisa era desenvolver a formação continuada em serviço com as professoras e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola em que atuam. Os dados seriam gerados a partir de seis encontros formativos presenciais, contando também com rodas de conversa, entrevistas sobre situações evidenciadas na escola, com vistas a implementação de um currículo afrorreferenciado.

Contudo, devido a conjuntura política do município de São Francisco do Conde, Bahia, impossibilitou a aplicação da pesquisa no contexto escolar. Considerando que o cenário educacional do município se encontra em grande instabilidade, com inconstância de gestores nas escolas, atraso salarial, paralisação docente, além de outras problemáticas relacionadas a manutenção do ambiente para o desenvolvimento das aulas. O que não colabora para momentos de formação continuada em serviço, já que os profissionais estão lutando por direitos básicos na sua profissão.

Em suma, a presente pesquisa tem como fundamento a reflexão sobre formação continuada em serviço e o currículo afrorreferenciado considerando o Art. 15, da Lei De Diretrizes e bases, 9394/96, que descreve a autonomia das escolas na organização pedagógica realizando adaptações necessárias no currículo, de acordo as especificidades locais e dos estudantes.

A proposta dialoga com linha de pesquisa Estudos das linguagens em contextos educacionais formal e não formal, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, por ofertar reflexões sobre as dimensões da educação para as relações étnico-raciais. A relação entre currículo e linguagem vai além da mera transmissão de conhecimentos, uma vez que influencia a construção de subjetividades de professoras/es e estudantes. Considerando que a forma como os conteúdos são abordados pode impactar na maneira como docentes e discentes se veem e se relacionam com os contextos em que estão inseridos. Outrossim, a proposta deste estudo, encontra na formação continuada em serviço, um campo favorável para discutir e tomar decisões com intencionalidade, ao propor a construção de uma prática pedagógica sob a perspectiva do currículo afrorreferenciado em prol de uma educação inclusiva, equitativa que respeita e valoriza a diversidade.

1.2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS

No Brasil, os estudos sobre a Formação Docente se revelam como um campo rico e complexo, focado na reflexão crítica da prática, desenvolvimento de saberes profissionais, tendo o/a professor/a como protagonista e investigador/a da sala de aula, buscando alinhar teoria e realidade. No que concerne a formação de professores e professoras para a educação das relações étnico-raciais se torna fundante e imprescindível pensar na diversidade, como um desafio presente no espaço escolar, frente as manifestações de preconceito e discriminação sejam elas explícitas, silenciadas ou veladas.

A Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, ao representar um ponto de inflexão, impulsionou pesquisas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, ao combate ao racismo no ambiente escolar, com vistas a ressignificação do currículo, e consequentemente das práticas pedagógicas. Ainda que os estudos revelem uma produção científica robusta, a formação docente aponta para a persistência de desafios na implementação efetiva das referidas leis, especialmente nos espaços escolares.

Nesta perspectiva e com o propósito de conhecer e refletir sobre pesquisas realizadas sobre ou que se aproximem do nosso objeto de estudo “Formação Continuada em Serviço Afrorreferenciada”, buscamos mapear alguns estudos publicados no período de 2019-2024 - sobre o que já foi produzido, as lacunas encontradas, e o que ainda precisa ser explorado. Destarte, “[...] identificar experiências investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas

na área focalizada” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39). Assim, procedemos a busca mais específica no Banco de teses/dissertações e de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Cabe destacar que o refinamento dessa busca a partir dos descritores (Quadro 01), considerou as palavras-chave, a análise dos resumos e os resultados das produções encontradas. O que nos possibilitou identificar pesquisas que contemplam as características gerais sobre o objeto deste estudo.

Quadro 01 – Descritores por Eixos Temáticos de Estudo (2019-2024)

EIXOS TEMÁTICOS DE ESTUDO – DESCRITORES	Quantidade de Trabalhos		
	CAPES		BDTD
	Portal de Periódicos	Dissertações e Teses	
Formação docente continuada AND Relações Étnico-raciais	19	59	118
Formação docente continuada em serviço AND Relações étnico-raciais	---	03	23
Formação Docente Continuada AND Currículo Étnico-racial	06	20	57
Formação Docente Continuada AND Currículo Afrorreferenciado	---	01	02
Formação Docente Continuada em Serviço AND currículo afrorreferenciado	01	---	02

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Os estudos sobre a formação docente continuada alicerçados nas relações étnico-raciais tem tido uma significativa produção, no que concerne a uma formação visando a uma educação mais equitativa e antirracista. Entretanto, os dados apontam que as pesquisas sinalizam fatores que dificultam a efetiva implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar. No que concerne a ‘Formação Docente Continuada’, ‘Formação Docente Continuada em Serviço’ AND ‘Currículo Afrorreferenciado’, a incipiente produção de estudos, nos leva a ponderar a necessidade de uma formação docente que considere as diferentes histórias e realidades vivenciadas. Uma formação que desvele o cotidiano do “chão da escola”, que possibilite “[...] ouvir/ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, interagem” (Trindade, 2008, p. 12).

Consideramos que frente às discussões étnico-raciais é urgente repensar a estrutura pedagógica escolar, por meio de uma prática docente, alicerçada em uma formação contínua em serviço. Neste entorno, o refinamento das publicações nos bancos de dados sinalizados, selecionamos seis trabalhos, os quais apresentam aspectos que mais dialogam com a temática deste estudo, conforme o Quadro 02.

Quadro 02 – Relação dos trabalhos selecionados (2019-2024)

Nº	AUTOR(A)	TÍTULO DA PESQUISA	OBJETVO GERAL	INSTITUIÇÃO/ ANO
01	CARDOSO, Maísa	Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação docente continuada para a educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar	Investigar quais são e como são negociadas identidades sociais no processo de formação docente em serviço para as relações étnico-raciais.	UFPR / 2019 (Doutorado)
02	SANTOS, Leandro Bulhões	Pedagogia Antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola	Compreender como a História, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar pode contribuir para a reflexão sobre as Relações Étnico-Raciais na formação de professores de outras áreas, com uma articulação formativa organizada na e pela instituição escolar.	UFFRJ/ 2022 (Mestrado)
03	COSTA, Tatiana Correia Vital	“Novamente esse assunto!” A Educação e relações étnico-raciais e formação de docentes do Ensino Fundamental em espaço escolar.	Verificar como as temáticas das relações étnico raciais e o ensino de história da África e afro-brasileira são abordados na formação continuada em serviço, em duas escolas municipais em Guaianases-SP.	UFSP / 2023 (Mestrado)
04	SANTOS, Rosiane Souza	Formação Continuada de educadores da EJA Campo: ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do campo.	Refletir sobre a formação continuada de educadores, por meio de ações formativas, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo.	UFRB / 2023 (Mestrado)
05	PEIXOTO, Márcia Maria Silva e CAPRINI, Aldieris Braz Amorim	Uma proposta de Formação Continuada em Africanidades para professores do Ensino Fundamental – anos iniciais.	Sistematizar uma proposta formativa continuada sobre Africanidades no campo da ERER, de forma a atender às necessidades constatadas junto aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória.	Rev. Educação UNIPAR (2023)
06	SILVA, Samuel Morais e PETIT, Sandra Haydée	Os marcadores das Africanidades no chão redondo da escola e suas implicações na formação docente	Possibilitar uma pesquisa-pretagógica às/aos professoras/es, no intuito de valorizar os repertórios africanos marcados na cultura local e contribuir para o currículo da escola em torno da inserção do ensino das africanidades.	Revista Em Favor de Igualdade Racial – UFAC (2024)

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Cardoso (2019), *Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação docente continuada para a educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar*, teve como objeto a formação docente em serviço, para as relações étnico-raciais, analisando como a formação é compreendida pelos interlocutores da investigação. A autora considerou a necessidade de pensar aspectos da implementação de políticas afirmativas dos últimos anos, especialmente as ações afirmativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes para Educação Escolar Indígena, como também as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A partir de uma perspectiva dialógica, as análises das negociações de identidades, nos discursos docentes, propiciaram novas perspectivas formativas, a partir da realidade e das questões docentes, contemplando suas demandas e contradições específicas da formação antirracista.

A metodologia de natureza qualitativa etnográfica gerou dados a partir de encontros formativos com a Equipe Multidisciplinar (EM), cujas interações foram marcadas por relatos pessoais sobre as relações étnico-raciais vividas pelos(as) interlocutores(as) participantes. Dentre as identidades raciais mais representadas estão a identidade do homem/povo negro e da mulher negra, sendo os discursos sobre a identidade indígena ora silenciados ora imersos em visões essencialistas. As identidades docentes formadoras mostraram-se engajadas em uma luta pessoal, como resistência e construção de conhecimentos de sua cultura na busca por autoestima e empoderamento, reverberados em suas práticas docente.

A dissertação de Santos (2022), *Pedagogia Antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola*, no âmbito do Ensino de História, investiga os conceitos de racismo com ênfase em sua expressão institucional e suas manifestações na instituição escolar. Aprecia a formação docente com relação ao tema e conceitos da educação antirracista observando a literatura recente sobre as temáticas e propõe uma abordagem para a formação continuada no espaço escolar. Avalia as ações de formação continuada propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a temática das Relações Étnico-Raciais e do Antirracismo.

Nesse sentido, propõe e executa um curso de formação docente em serviço para o Antirracismo e para a Educação das Relações Étnico-Raciais utilizando uma metodologia qualitativa, colaborativa e de participação ativa com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Como resultados, apresenta a estruturação do curso, os materiais, bibliografias e outros recursos utilizados, além de observar mudanças nas falas, posturas e encaminhamentos

adotados pelos/as docentes frente aos desafios da luta contra o racismo institucional e que indicam assumirem uma postura mais compromissada com esse campo de lutas.

Costa (2023), ao desenvolver a pesquisa *“Novamente esse assunto!” A Educação e relações étnico-raciais e formação de docentes do Ensino Fundamental em espaço escolar*, buscou demonstrar as abordagens sobre as temáticas das relações étnico-raciais e o ensino de história da África e afro-brasileira na formação continuada no espaço escolar em duas instituições localizadas na cidade de São Paulo. A autora organizou uma proposição com indicadores relevantes para elaboração de formações docente em serviço na escola com vistas a promover o fortalecimento da educação das relações étnico raciais e o ensino de história africana e afro-brasileira. Sob a perspectiva discursiva de Charles Barzeman (2020), e alicerçada no método do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, foi analisado um conjunto de documentos com registros das atividades formativas que ocorreram nas escolas.

A sistematização dos dados a partir da estrutura, do conteúdo temático e suas significações possibilitou a elaboração de uma narrativa histórica sobre a Educação das Relações Étnico Raciais e o ensino de história africana e afro-brasileira na formação docente continuada em serviço no espaço escolar. A conclusão pontuou que em ambas as escolas em suas culturas locais demonstraram a implementação da Lei 10.639/2003, e, na sala de aula tem estabelecido mecanismos para o fortalecimento e a permanência não somente da lei, mas do caráter relacional, social e político da Educação das Relações Étnico Raciais.

A pesquisa de Santos (2023), *Formação Continuada de educadores da EJA Campo: ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do campo*, se constitui relevante, ao destaca a necessidade de se pensar acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo, agregando jovens e adultos e idosos, em sua maioria negros. Considera que a formação de professores da EJA Campo precisa ser diferenciada, para que possa atender à diversidade presente nos territórios camponeses. Conforme levantamento realizado junto à CAPES, o lugar das relações étnico-raciais na formação de professores na EJA Campo ainda é escasso.

O estudo de natureza qualitativa, orientado pelos princípios da pesquisa participante, utilizou como técnicas de coleta de dados, a observação participante, o diário de campo e os Círculos Epistemológicos. Como dispositivo de formação e autoformação, os Círculos Epistemológicos, contribuíram significativamente para a formação continuada de professores na perspectiva da ERE na EJA Campo. Os resultados revelaram que as ações formativas na

perspectiva da EREER na EJA Campo precisam levar em consideração as particularidades das populações que residem no campo e trazer a ligação da África com o campo.

O artigo *Uma proposta de Formação Continuada em Africanidades para professores do Ensino Fundamental – anos iniciais* - autoria de Peixoto e Caprini (2023), apresenta resultados de uma pesquisa que investigou quais as necessidades formativas dos docentes, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais, no campo das Africanidades brasileiras e História da África. A metodologia adotada foi realizada por meio da pesquisa colaborativa e de rodas de conversa, consistindo, no primeiro momento, no levantamento de informações (demandas formativas) para, no segundo momento, desenvolver uma formação continuada com os sujeitos participantes. Com base na pesquisa, em dados e nas reflexões sobre a formação, foi possível produzir um material educacional sobre Africanidades, em formato de e-book, de modo a sintetizar a formação continuada e possibilitar a sua aplicação na formação de professores.

Os marcadores das Africanidades no chão redondo da escola e suas implicações na formação docente, artigo de autoria de Silva e Petit (2024), resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC. O estudo se justifica pela necessidade do corpo docente de uma escola pública da rede municipal de ensino ao relatar a ausência e lacuna na formação docente, no sentido da implementação da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, intenta a desconstrução de métodos colonialistas de ensinar e busca possibilitar uma formação continuada em serviço a partir dos marcadores das africanidades, numa perspectiva afrorreferenciada. O *lôcus* de investigação foi uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada na cidade do Crato-CE, com um grupo de professoras/es em efetivo exercício de sala de aula em turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. As ações formativas se deram no âmbito da pesquisa-pretagógica, que delineou possibilidades curriculares para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, buscou o aporte filosófico-teórico-metodológico na Pretagogia (Petit, 2015), inspirando ações formativas, valorativas da cosmopercepção africana.

Consideramos que a leitura e a análise desses estudos forneceram contribuições ao escopo desta pesquisa, ao atribuírem centralidade a formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais. Entretanto, apenas quatro trabalhos discorrem especificamente sobre a formação continuada em serviço e suas interfaces com as questões étnico-raciais, currículo e educação antirracista: Cardoso (2019), Santos (2022), Costa (2023), Silva e Petit (2024). O que nos leva a constatar que o caminho a percorrer ainda é longo, para consolidar uma formação

docente afrorreferenciada desenvolvida no ‘chão da escola’ como um campo de pesquisa e de uma prática pedagógica antirracista.

A partir deste panorama, a pesquisa está organizada em seis seções, sendo a primeira esta *Introdução*, na qual apresento um panorama do estudo, a partir da problematização, justifico a escolha pela temática, exponho a questão investigativa, os objetivos e os aspectos metodológicos.

Na *segunda seção*, discorro sobre a formação docente, pressupostos teóricos, documentos legais, e suas interfaces com a educação étnico-racial. Reflito ainda sobre a importância da formação continuada em serviço, como possibilidade de estudo coletivo, acerca de situações que emergem no contexto escolar.

A *terceira seção* é dedicada à discussão sobre o currículo, trazendo aspectos da sua constituição, da relação com a educação étnico-racial e a perspectiva do currículo afrorreferenciado, situando a sua contribuição para uma formação docente em serviço.

Na *quarta seção* apresento o percurso metodológico, ancorado na pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, com o suporte da pesquisa de intervenção, delinheiro a proposta de formação continuada em serviço, a partir dos pressupostos do currículo afrorreferenciado, apresentando um panorama do município de São Francisco do Conde, onde se encontram as escolas do Ensino Fundamental, nas quais atuam as/os docentes do Ensino Fundamental que serão contempladas/os com a formação continuada em serviço.

Na *quinta seção*, apresento a proposta de intervenção pedagógica para a formação continuada em serviço de professoras e professores do Ensino Fundamental, expondo suas etapas constitutivas, a análise da proposição e as sugestões de avaliação formativa.

Por fim, nas *Considerações Finais*, são retomados os objetivos do estudo, sintetizadas as principais discussões e apontadas possibilidades de ressignificação e aplicação futura da proposta no contexto escolar, com vistas a possível ressignificação do currículo e consequentemente da prática pedagógica docente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao discutir a formação docente continuada no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se necessário compreender os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos que atravessam a formação docente no Brasil. Nessa perspectiva, as discussões a seguir se centram na análise da formação docente e suas interfaces com as questões étnico-raciais, situando os modelos formativos, os paradigmas em disputa e suas implicações para a prática pedagógica.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação docente no Brasil, tem sido uma temática discutida recorrentemente, considerando a sua complexidade, marcada por diferentes condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos que se inter-relacionam e evoluem ao longo da história da educação. Assim, por muitos anos, o modelo da racionalidade técnica implantado no currículo profissional de formação de professores, esteve alicerçado em ideologias instrumentais, a partir de teorias e técnicas, em uma perspectiva dicotômica de formação, em que a teoria e a prática são aspectos dissociáveis. Para Diniz-Pereira (2014), a racionalidade técnica consistia em uma prática baseada na aplicação do conhecimento científico, sendo as questões educacionais, tratadas como problemas técnicos, os quais poderiam ser resolvidos por meio de procedimentos racionais da ciência.

Neste sentido, o/a professor/a assume uma postura de subalternidade e dependência, sendo preparado para aplicar as regras do conhecimento científico com práticas altamente conteudistas e descontextualizadas, sem a sua anuência, com vistas a atingir os fins predeterminados. Na visão de Dias (2021, p. 79), este modelo de formação desconsidera “[...] os saberes provenientes da experiência profissional, reduzindo a docência à aplicação de técnicas e teorias e subestimando a capacidade do professor de produzir conhecimentos legítimos e autênticos”.

Em meados da década de 90, contrapondo-se a esta formação, surge o paradigma da racionalidade prática, impulsionado pela valorização do/a professor/a como prático-reflexivo e dialético, que analisa e problematiza sua própria ação, estabelecendo uma relação simultânea recíproca de autonomia e de dependência entre teoria e prática, como aspectos indissociáveis a sua formação e prática docente. Com uma perspectiva semelhante, o paradigma da

racionalidade crítica também se contrapõe a racionalidade técnica, tendo como objetivo ampliar o processo de reflexão da ação educativa, conduzindo as/os professoras/es, a questionarem sua concepção de sociedade, de escola e de ensino. Desta forma, “[...] Centrado na reflexão, na crítica e na investigação sobre a prática, o/a professor/a, enfrenta desafios e limites, mobiliza saberes e competências para além da construção de habilidades, na busca de mudanças e transformações em si e nas estruturas sociais que condicionam a educação” (Almeida, 2014, p. 45).

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Docente – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Veiga (2022), assim como outros estudiosos que analisaram a referida normativa, considera que houve um retrocesso em relação as DCN de 2015. Para a autora, a Resolução de 2019 organiza o currículo para formação docente de forma homogeneizadora, centralizante e fragmentadora. E desta forma, não atende às necessidades educacionais da sociedade contemporânea, e muito menos na capacitação dos educadores. “[...] o processo curricular é tecnicista e estruturado na lógica da racionalidade técnica, esvaziada de conteúdo crítico e que não reconhece as condições precárias do trabalho docente, a valorização e profissionalização dos professores previsto no art. 67 da LDB nº 9394/96” (Veiga, 2022, p. 108).

Ferreira (2008) destaca que enquanto a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 trazia em sua redação a política de formação docente articulando a formação inicial e continuada, assegurando a valorização do magistério para os docentes, gestão e coordenação pedagógica, as DCN /2019 em sua redação, não trata da formação continuada. O que rompe com a ideia do *continuum* da formação, além de apresentar uma negação do Estado ao que se refere à valorização profissional. Dentre os aspectos considerados negativos, destacam-se: autonomia limitada do/a professor/a, na tomada de decisões curriculares; ausência de uma formação emancipatória; fragilidade da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas.

A complexidade da formação docente, requer dos/as professores/as acompanhamento das transformações da sociedade, estando preparados para trazerem as diferentes abordagens de aprendizagem para a sala de aula. Com vistas a formar estudantes para uma contemporaneidade cada vez mais evoluída com transformações que exigem mudança de mentalidade e cidadãos/cidadãs capazes de interagir e respeitar as diversidades que se fortalecem e reconhecem seus direitos na sociedade. Para Gatti (2019), o professor é um

produtor de saberes que está em constante movimento evolutivo e assim aperfeiçoando seu fazer pedagógico.

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos [...] (Gatti, 2019, p.177).

A formação docente para a atualidade, além dos conhecimentos específicos, exige do profissional uma comunicação efetiva entre professor - estudante, uma escuta atenta, eficaz entre aluno-professor promovendo um processo dialógico e pedagógico possibilitando a construção e constituição da aprendizagem (Gatti, 2019). Neste sentido, a formação precisa seguir pressupostos pedagógicos que contribuam para preparar os/as futuros/as professores/as para atuarem correlacionando teoria e prática, considerando dentre outras funções, “[...] motivação, luta contra a exclusão social, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (Imbernón, 2011, p.14), garantindo desta forma, o processo de ensino e aprendizagem dos/das estudantes.

Na esteira destas reflexões, Mizukami (2013) chama a atenção para o desafio de aprender a ser professor na atualidade, que exige um profissional capaz de desenvolver uma prática contextualizada, que ultrapasse o saber fazer, e tenha um olhar sensível para cada estudante, respeitando a sua trajetória, o contexto em que a escola está inserida, a cultura e os costumes locais, a diversidade presente no ambiente escolar.

Diante destes desafios, temáticas como: as questões etnicorraciais, a diversidade, o viés tecnológico, a educação inclusiva, e tantas outras presentes no contexto social e educacional, são discussões essenciais para despertar nas/os docentes a reflexão crítica, possibilitando a construção de um olhar diferenciado e ampliado sobre variados assuntos. Uma vez que “[...] vivemos em uma sociedade de mudanças, de inseguranças, de troca de paradigmas. Portanto, buscam-se na formação de professores novas práticas pedagógicas como fonte de estudo e construção do conhecimento que subsidiem o professor no cotidiano escolar” (Santana; Noffs, 2016, p. 41).

Nesta perspectiva, a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11. 645/08, modifica a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) e torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, ainda é perceptível a fragilidade nas propostas curriculares das licenciaturas que

abordem de forma eficaz a temática e prepare as/os docentes em formação, para a prática antirracista no contexto escolar. Torna-se crucial orientar e reformular as práticas pedagógicas no sistema de educação brasileira a fim de valorizar a história e a cultura dos afrodescendentes e colocar em prática uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Para Gomes (2005), é no ambiente escolar que encontramos uma diversidade de povos, que devemos discutir e desconstruir conceitos preestabelecidos que tanto prejudicou e ainda traz grandes prejuízos às pessoas negras na sociedade brasileira.

Ainda que encontremos fragilidades na formação e preparação das/os docentes para as questões étnico-raciais, vale destacar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) criada pela Lei Federal nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que tem como missão formar profissionais com o compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de raiz africana e afro-brasileira. “A UNILAB é fruto da luta antirracismo dos Movimentos Sociais Negros. É uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país” (UNILAB, 2019, p. 12). Nesse sentido, busca garantir uma formação inicial docente com olhar para a justiça social e principalmente na luta social antirracista e plural.

Pensar na formação para além do conhecimento específico é de fundamental importância considerando os conteúdos curriculares urgentes e necessários que emergem na sociedade e que precisam de atenção especial. Assim, urge pensarmos em possibilidades e estratégias que proporcionem uma formação docente mais efetiva e comprometida com a educação antirracista. Com vistas a fomentar a aplicabilidade de um currículo, e consequentemente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a autoestima e a identidade das/os estudantes.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: INTERFACES COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

É importante compreendermos que a formação docente precisa ser contínua, pois estamos em constante aprendizado, em uma sociedade que evolui com novos conhecimentos a cada momento. Neste sentido se insere a formação continuada como um processo formativo que possibilita a professoras e professores “[...] uma reflexão teórica sobre a sua prática e contribui para aquisição de novos conhecimentos. Favorece o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos e o aprimoramento no trabalho pedagógico” (Santana; Noffs, 2016, p.

35). Colaborando com esta assertiva, Imbernón (2011, p. 11), considera que “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc”. Depreendemos, pois, que esta formação deve possibilitar a/ao docente, articular e construir conhecimentos, habilidades e atitudes em resposta aos desafios que surgem em sua prática docente.

Cabe destacar que a formação continuada em serviço (objeto deste estudo), se insere no âmbito da formação contínua, mas especificamente, deve ocorrer no próprio ambiente de trabalho, pois “[...] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p.11). Uma formação focada na reflexão e aperfeiçoamento da prática docente diária, articulando teoria e realidade, adaptando às novas demandas educacionais. É na escola que os/as professores/as têm a oportunidade de estudar as problemáticas com seus pares e juntos buscarem soluções para determinada situação no contexto escolar.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados (Nóvoa, 2019, p.11).

De fato, é no ambiente escolar que a profissão docente ganha forma e incorpora as aprendizagens adquiridas na formação inicial, que se aperfeiçoa na prática diária, diante das demandas surgidas, das necessidades urgentes de intervenções que podem influenciar de forma positiva na formação de cada estudante. É o local onde se desenha uma sociedade justa que combate a discriminação, a desigualdade, a exclusão e o desrespeito ao ser humano. Assim, pensar a formação continuada em serviço é garantir que a autonomia pedagógica se constitua através de práticas docentes de forma colaborativa e que contribua para mudança de uma realidade vivenciada no contexto escolar.

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011, p. 19)

A formação continuada que acontece no espaço escolar possibilita um olhar diferenciado, pois nesse momento de formação, os docentes estão sempre reunidos em pares para discutir determinada temática, e juntos traçar estratégias para resolução de problemas que

aflige a todos. É um momento de construção de novas aprendizagens, de interação e fortalecimento da equipe educadora, pois estão juntos refletindo sobre a prática e buscando outras evidências para melhoria da prática em sala de aula.

Mas a principal contribuição desse modelo é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. Com isso aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que os afetam (Imbernón, 2011, p. 80).

As propostas de formação em serviço devem contemplar mudanças “[...] nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional” (Brasil, 1999, p. 56). Como espaço para realizar a reflexão sobre sua ação e o contexto escolar, possibilita ao/a professor/a compreender a necessidade de recontar a história, desconstruir conceitos preestabelecidos, enfrentando as contradições e desafios do cotidiano não como obstáculos, mas como oportunidades de crescimento.

Desenvolver a formação continuada em serviço para pensar em possibilidades de aproximação entre o currículo real e a prática pedagógica, promoverá a busca e a construção de estratégias compartilhadas de modo a proporcionar aos/às estudantes conhecimentos que reverberem suas próprias culturas, ressignificando aprendizagens. Nesse sentido, levando em conta o contexto social em que a escola está inserida, é fundamental promover uma educação “[...] para uma reconstrução da cultura escolar com o objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural” (Imbernón, 2011, p. 86). Considerando que:

O trabalho coletivo orienta a organização da prática pedagógica da escola como um todo, não diz respeito apenas às práticas relativas à temática. Entretanto, inferimos que o fato dos profissionais da educação não terem acessado uma formação sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo de sua formação inicial pode ser entendido como um dos fatores que operam nesse processo de construção colaborativa, especialmente ao que se refere ao trabalho docente (Silva, 2019; p.149).

É importante salientar que uma educação de qualidade e equitativa, não será desenvolvida invisibilizando culturas, saberes dos povos que formaram a nossa história. Quando pensamos em uma escola que respeite a diversidade, que trate as questões étnico-raciais com responsabilidade e compromisso, se torna fundante preparar professoras e professores de

forma participativa “[...] como pressuposto para o desenvolvimento, para o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo, criando mecanismo de escrita e de acolhimento de todas as vozes” (Ponce, 2022, p. 09). O que neste estudo se volta a construção de uma intervenção pedagógica de formação continuada em serviço, alicerçada em um currículo afrorreferenciado, que incorpore os conhecimentos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, com vistas a garantir que esses saberes estejam integrados de maneira permanente à proposta curricular, entendo que:

O contexto de silenciamento sobre as relações étnico-raciais no Brasil que vivenciamos até recentemente impediu que tivéssemos acesso à formação e à informação qualificadas sobre a história da África e dos africanos no Brasil. A construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras depende de processos formativos que possibilitem o acesso ao conhecimento negado e invisibilizado ao longo da história e a identificação com a temática (Silva, 2019; pp.141-142)

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma prática pedagógica construída de forma colaborativa que entenda um processo histórico e cultural dos negros e das negras de forma positiva, não estará apenas visibilizando uma história negada, mas reconstruindo identidades, e consequentemente contribuindo para afirmação e fortalecimento da autoestima dos/das jovens afro-brasileiros da sociedade brasileira.

Para Ponce e Neri (2017), quando trazemos para o contexto escolar um currículo que possibilite a reflexão sobre o combate às práticas racistas, oportunizamos à comunidade, conhecer os diferentes povos e sua contribuição para a sociedade, permitindo uma relação saudável entre os povos, estamos tratando da Justiça Curricular. Destarte, um currículo que traga como ideia central para sala de aula, o negro como protagonista da sua história, que reconheça e valorize suas raízes, sua ancestralidade, sua cultura e que principalmente desconstrua estereótipos.

A reconstrução dos fatos, principalmente no espaço escolar, são fundamentais para a renovação de uma sociedade menos racista e com mais justiça social. Ao colocarmos em prática a autonomia na formulação de um currículo possível e necessário para formação de uma escola que reconheça a diversidade, buscamos aproximar as questões étnico raciais da realidade das/os estudantes com conteúdo obrigatórios e inseridos nos componentes curriculares, como conceitos essenciais para a sua formação e o reconhecimento e o empoderamento de negras e negros na sociedade.

Ao desenvolver a prática pedagógica de forma colaborativa que tenha como eixo norteador a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, os/as docentes precisam considerar o tempo curricular, que para Santiago (1990) é entendido como movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber; e organiza o fazer pedagógico. Nesse sentido, Silva (2019) em seus estudos sobre a construção de uma prática pedagógica na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana com docentes, propôs uma organização do tempo curricular com base em três aspectos: a forma de abordagem do conteúdo, os temas que constituem as práticas e as situações didáticas que a elas dão corpo.

Quanto a *forma de abordagem do conteúdo* a autora se refere a maneira como será desenvolvido os estudos, que pode ocorrer de forma interdisciplinar integrada a outros conteúdos disciplinares, através de oficinas ou de amostras anuais sobre africanidades (Silva, 2019). Neste aspecto, compreendemos a necessidade de definir qual metodologia será utilizada para contemplar a temática em questão.

Em relação aos *Temas que constituem as práticas*, a autora desenvolveu um mapeamento de acordo aos conteúdos mais recorrentes utilizados na comunidade escolar, encontrados nas situações em sala de aula. Após a construção das temáticas, elencou os possíveis conteúdos que deveriam ser abordados nas aulas. Para produção dessa prática pedagógica, Silva (2019) construiu quatro temáticas: a) Supremacia branca e Resistência negra, abordando conteúdos como: a visão europeia sobre a história da humanidade e a participação da população negra nos episódios históricos (loais); b) Identidade negra, autoestima e autoconceito, trazendo conteúdos como: identidade - autorretrato, autoestima, importância da família; c) Democracia racial, racismo e ações afirmativas, com conteúdos como: racismo na mídia e em outros espaços sociais; preconceito e discriminação de forma geral; d) África e africanidades no Brasil, propondo conteúdos como: África berço da humanidade, valores civilizatórios africanos, oralidade, comunidade, circularidade, respeito aos mais velhos etc.

O conjunto dos temas revela a ampliação do olhar para a cultura negra, até bem pouco tempo tratada apenas como religião, culinária e manifestação artística. Indica que existe um distanciamento da folclorização do mundo do povo negro, mostrando a possibilidade de enxergar mais que música, dança, comida e religião (Silva; Santiago, 2019, p. 511).

Importante essa organização temática como referência para ampliar o repertório de conhecimentos a respeito da cultura e história africana e afro-brasileira, a fim de desenvolver o processo ensino com intencionalidade, tendo em vista que a temática afro, sempre foi vista a

partir da religiosidade, dança ou comida, como um conhecimento limitado sem mais contribuição.

E por fim, as *situações didáticas* que são organizadas para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando as/aos estudantes a interação e a construção de novos conhecimentos a partir da temática abordada. Ou seja, “[...] situações didáticas que corporificam as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, as consideramos como a globalidade da ação por meio da qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se relacionam na construção do conhecimento” (Silva; Santiago, 2019, p. 516).

O diferencial do tempo curricular na organização dos conteúdos da prática pedagógica proposto e desenvolvido pela autora, para atender as demandas educativas da educação para as questões étnico-raciais é um divisor de águas, considerando que nos estudos, o entendimento da história e cultura africana e afro-brasileira, era visto de forma limitada. Com esta organização, os saberes necessários podem ser abordados de forma ampla, contextualizada e significativa, sem desconsiderar os diferentes saberes africanos e afro-brasileiros.

Diante desse cenário, fica evidente que a formação continuada em serviço, quando assumida como um espaço coletivo de reflexão, diálogo e ressignificação das práticas pedagógicas, vai muito além de um caráter meramente técnico. Trata-se de um compromisso ético e político com a transformação da escola e, de forma mais ampla, da própria sociedade. Ao orientar-se pela valorização da diversidade e pelo enfrentamento das desigualdades historicamente construídas, esse processo formativo exige referenciais teóricos e atividades que auxiliem os/as professores/as a compreender, problematizar e intervir de maneira crítica nas relações raciais presentes no cotidiano escolar.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o letramento racial, entendido como um eixo central para o fortalecimento da formação docente e para a construção de metodologias de ensino comprometidas com a equidade curricular e com uma educação efetivamente antirracista.

2.3 LETRAMENTO RACIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação para as questões étnico-raciais ganhou visibilidade e respaldo legal no cenário educacional brasileiro a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os segmentos

da educação básica. No entanto, apesar desse avanço normativo, observa-se que, na prática, a maioria das salas de aula, ainda não tem conseguido efetivar plenamente esse propósito, especialmente no que se refere ao direito dos povos negros de se reconhecerem na cultura nacional, de expressarem sua visão de mundo e de manifestarem seu pensamento de forma autônoma, individual ou coletiva (Brasil, 2004).

Tal limitação se torna ainda mais evidente quando se constata que as reflexões sobre a história e a cultura negra costumam ocorrer de maneira pontual, concentradas, sobretudo, em datas comemorativas como o dia 20 de novembro. Ainda que esse período simbólico seja relevante, o debate sobre a consciência negra não pode restringir-se a momentos específicos do calendário escolar, uma vez que se trata de uma temática que deve perpassar o cotidiano educativo de forma contínua e transversal. Além disso, quando abordada de forma episódica, essa discussão frequentemente assume um caráter folclorizado, o que reduz sua potência pedagógica e esvazia o sentido histórico e político da temática (Gomes, 2005; Romão, 2005).

Esta abordagem limitada se revela ainda mais problemática quando se considera a profundidade e a centralidade da história dos povos africanos e afrodescendentes na constituição da humanidade. Conforme apontam diversos estudos (Gomes, 2005; Romão, 2005; Silva, 2008; Dias, 2020; Farias, Lins e Brião, 2021; Pinheiro, 2025), trata-se de um legado que se expressa de maneira significativa nas manifestações culturais, nas tradições culinárias ancestrais, bem como nos saberes produzidos nos campos da filosofia, da matemática e da memória coletiva dos ancestrais, contribuições que permanecem, em grande medida, sub-representação no currículo escolar.

A fragilidade de um processo educacional mais efetivo e, conseqüentemente, as dificuldades para a implementação das políticas curriculares, como aquelas previstas no artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 10.639/2003, podem ser compreendidas à luz de um histórico prolongado de invisibilização da cultura e da história do povo negro. Soma-se a isso a consolidação de uma perspectiva eurocêntrica que legitimou o conhecimento europeu como referência exclusiva e universal de saber historicamente transmissível (Silva, 2008). Um contexto, onde negros e indígenas foram por séculos, classificados como povos “sem história”, o que resultou não apenas em apagamentos sistemáticos, mas também na construção de uma falsa noção de inclusão e harmonia racial na sociedade brasileira.

É justamente neste cenário de silenciamento e de hegemonia de um único valor civilizatório, que a Lei nº 10.639/2003 assume um papel estratégico ao tensionar o currículo escolar e propor a ampliação dos referenciais históricos e culturais. Conforme destaca Romão

(2005), a referida legislação inaugura um movimento de ruptura com práticas educacionais excludentes, ao afirmar a pluralidade de vozes e experiências no espaço escolar:

Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o do restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira (Romão, 2005, p. 12).

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/2003 surge como um instrumento fundamental para a reconceitualização do ensino, ao questionar a ideia de uma sociedade homogênea e ao evidenciar que a história nacional não pode ser narrada a partir de um único grupo dominante. Ao afirmar a multiplicidade de narrativas históricas, a legislação contribui para a desmistificação de preconceitos historicamente construídos, que sustentam e reproduzem o racismo na sociedade brasileira. Diante disso, se torna imprescindível investir na formação continuada de professoras e professores, de modo a favorecer processos reflexivos e decisões pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo no contexto escolar.

A tentativa de apagamento da história afro-brasileira e africana, associada à disseminação do mito da democracia racial, contribuiu para a constituição de uma formação docente orientada predominantemente por uma única ótica eurocêntrica. Esse processo provocou prejuízos intelectuais significativos para o povo negro e fortaleceu práticas racistas que se institucionalizaram na sociedade brasileira. Como consequência, observa-se o agravamento de diferentes expressões de desigualdade, tais como o aumento da intolerância religiosa, a baixa autoestima de estudantes negros e negras, a ampliação das desigualdades sociais, raciais e educacionais, bem como o crescimento da violência que incide de forma desproporcional sobre corpos negros nos presídios, seja por meio do encarceramento em massa, seja pela letalidade, conforme enfatiza Dias (2020).

Para a autora, essa lógica de apagamento e distorção histórica tem sido reiterada no espaço escolar por meio de narrativas eurocêtricas que silenciam outras perspectivas e produzem efeitos profundos na vida da população negra:

A história distorcida, eurocêntrica, contada e recontada nas escolas tem negado a verdade, tem matado dia a dia a esperança, o sorriso, com mães chorando por seus filhos jovens condenados e executados em um país que há pouco mais de 130 anos abandonou um regime escravista e passa a ter um regime nebuloso de falsa democracia racial (Dias, 2020, p. 41).

Nesse contexto, a constituição histórica da escola brasileira também foi marcada por uma formação docente com lacunas no que se refere à educação voltada para a compreensão crítica da condição da população negra na sociedade. Tal fragilidade se expressa, por exemplo, na percepção de que o debate sobre relações raciais não seria uma atribuição da educação escolar, como defende Gomes (2005), ao afirmar que ainda é comum encontrar professoras e professores que consideram essa discussão como responsabilidade exclusiva de políticos, sociólogos ou antropólogos.

Na visão da autora esse entendimento, minimiza o papel do corpo docente na formação para a diversidade de maneira crítica e inclusiva, além de reforçar uma concepção de escola restrita à mera transmissão de conteúdos historicamente legitimados. Tal postura revela, ainda, lacunas significativas no conhecimento acerca da formação histórica e cultural do Brasil, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

É nesse cenário que a proposta de letramento racial surge como uma possibilidade formativa relevante no âmbito da formação continuada de professoras e professores, ao provocar um deslocamento crítico em relação às práticas educativas e às leituras naturalizadas sobre as relações raciais no Brasil. O termo letramento racial (*racial literacy*) foi cunhado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine e posteriormente traduzido e introduzido no contexto brasileiro pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2022).

De acordo com Schucman (2022, p.182), o letramento racial se constitui como um conjunto de práticas que “pode ser mais bem caracterizado como uma “prática de leitura”, isto é, uma forma de perceber e responder, individual e coletivamente, às tensões produzidas das hierarquias raciais da estrutura social”. E acrescenta que estas práticas de leitura devem incluir:

- (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2022, p.182).

Nesse sentido é fundamental refletir sobre estas ‘práticas de leitura’ propostas por Schucman (2022), uma vez que elas podem contribuir de maneira significativa para a formação docente e para a construção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais e com o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Tal reflexão se revela ainda mais necessária

quando se considera que, em muitos contextos educacionais, o próprio funcionamento do racismo na sociedade brasileira não é plenamente compreendido pelos sujeitos que nela atuam. O que dificulta a identificação e o enfrentamento de práticas discriminatórias no cotidiano da escola.

A primeira ‘prática de leitura’ apresentada por Schucman (2022, p. 171), se refere ao *Reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude*, categoria central para a compreensão das hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira. Para ela trata-se de uma “construção sócio histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”.

Importa destacar que a branquitude sustenta-se em um sentimento de superioridade racial que confere às pessoas brancas privilégios e vantagens, tanto tangíveis quanto intangíveis, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Enquanto, esses privilégios são amplamente assegurados à população branca, observa-se, simultaneamente, a negligência sistemática das necessidades básicas da população negra.

No espaço escolar, tais privilégios podem se manifestar em práticas cotidianas aparentemente simples, mas carregadas de significado simbólico, como a escolha recorrente de pentear ou acariciar os cabelos de estudantes brancos, em detrimento de gestos semelhantes direcionados a estudantes negros. Essas ações, ainda que muitas vezes naturalizadas, podem produzir sentimentos de isolamento, tristeza e desvalorização das crianças negras.

Essas práticas, longe de se configurarem como atitudes isoladas ou meramente individuais, estão ancoradas em uma lógica social mais ampla, que organiza hierarquias raciais e naturaliza desigualdades no cotidiano escolar. É nesse contexto que se torna fundamental compreender o conceito de branquitude, não como um atributo pessoal, mas como uma posição social historicamente construída, marcada por privilégios simbólicos, subjetivos e materiais. Como defende Pinheiro (2023, p. 40).

O termo branquitude não se refere às pessoas com suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genotípica).

Reconhecer a existência dos privilégios associados à branquitude constitui um passo fundamental para a construção de uma educação antirracista, uma vez que, no espaço escolar, de forma consciente ou inconsciente, ainda se observam práticas de favorecimento dirigidas a estudantes brancos, que são mais frequentemente abraçados, beijados ou acariciados, enquanto estudantes negros e negras, não raras vezes, são preteridos ou invisibilizados. Sob essa ótica, é imprescindível que as/os docentes compreendam que a luta antirracista não se volta para a extinção das pessoas brancas, mas para o enfrentamento e a superação da branquitude enquanto sistema social, simbólico e estrutural que produz e mantém privilégios raciais (Pinheiro, 2023).

A segunda prática diz respeito a *Definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico*. Diante do sistema de poder que é o racismo e de suas múltiplas dimensões: comportamental, simbólica e estrutural, torna-se fundante compreendê-lo para além de manifestações individuais ou restritas ao passado histórico. Nesse sentido, a definição apresentada por Gomes (2005, p. 52) contribui para evidenciar o caráter social, relacional e ideológico do racismo, ao articulá-lo tanto às práticas cotidianas quanto aos sistemas de crenças que sustentam hierarquias raciais, conforme expresso a seguir:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou crença particular como única e verdadeira.

Embora o processo de escravização tenha contribuído para a consolidação do racismo, este não pode ser compreendido apenas como um legado histórico. Conforme aponta Sant’Ana (2005), o racismo é fruto de um longo processo de amadurecimento ideológico, voltado à exploração da mão de obra dos povos colonizados. Almeida (2020), pontua que no século XIX, esse processo ganhou nova configuração com o surgimento das pseudocientíficas da raça e das teorias biológicas, que deram continuidade à ideologia da opressão colonial mesmo após a abolição formal da escravidão.

Importa salientar, ainda, que o racismo, apresenta ramificações que se expressam por meio do preconceito e discriminação racial, categorias definidas por Almeida (2020, p. 47) da seguinte forma:

Preconceito racial que é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializados, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias, exemplo, considerar o negro violentos e inconfiáveis. E a

discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificado. Portanto a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Práticas sistêmicas como racismo, preconceito e discriminação racial constituem mecanismos de produção e manutenção das desigualdades sociais, por meio dos quais determinados grupos são historicamente subalternizados, com efeitos que se reproduzem nos âmbitos do político, e econômico e nas relações cotidianas (Almeida, 2020, p. 47). Nessa perspectiva, o racismo não se restringe a atitudes individuais ou episódicas, mas se manifesta de forma estrutural, uma vez que, para o autor, “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Desse modo, a escola enquanto instituição social, também participa da reprodução dessas desigualdades, o que torna fundamental que os sujeitos que nela atuam reconheçam essa condição como ponto de partida para construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Outra ‘prática de leitura’ apontada por Schucman (2022), é sobre *Um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais*. A construção da identidade negra em uma sociedade que historicamente ridicularizou o povo negro, sua história e sua cultura constitui um processo marcado por tensões e desafios. Ao longo do tempo, práticas como o branqueamento buscaram de forma sistemática, erradicar a presença negra do projeto social e cultural brasileiro, sustentadas pela ideia de que, para a classe dominante, as pessoas negras seriam desprovidas de inteligência, inúteis ou incapazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social da sociedade (Felipe, 2015).

Para aprofundar essa compreensão, é fundamental considerar como essas práticas históricas de dominação, não apenas desumanizaram os corpos negros, mas também produziram classificações sociais rígidas que naturalizaram a desigualdade racial. Nesse sentido, a sociedade escravista operou como um dispositivo estruturante das relações raciais no Brasil, ao atribuir significados hierarquizados à cor da pele e às formas de pertencimento social, conforme explicitado a seguir:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e a posição social inferior (Souza, 2021, p.48)

Tal lógica histórica contribuiu para que a identidade branca fosse consolidada como ideal normativo e referência social, enquanto à população negra foi imposta a negação de suas

próprias matrizes culturais e identitárias. Todavia, para Gomes (2005), a identidade não é um dado inato ou imutável; trata-se de uma construção social que se constitui e se ressignifica à medida que novas relações, experiências e contextos vão sendo estabelecidos.

Esse entendimento sobre a identidade negra como um processo marcado tanto por violências simbólicas quanto por possibilidades de reconstrução é expresso de forma assertiva por Souza (2021, p. 46), ao afirmar que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível a desconstrução de práticas sociais e educacionais que inferiorizam o povo negro, trazendo à tona ações pedagógicas que promovam o empoderamento, a valorização e a construção de uma identidade positiva. Trata-se de afirmar que ser negro/negra, na sociedade brasileira, é também ser belo, produtor de conhecimento e sujeito de direitos, com possibilidades concretas de ascensão social e de reconhecimento no contexto em que está inserido. Ao compreender a identidade como uma construção produzida nas relações sociais, históricas e culturais, é possível entender o conceito de identidade negra a partir da perspectiva de Gomes (2005, p. 43):

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Sendo assim é imprescindível desconstruir os mitos e os estereótipos raciais historicamente associados a práticas preconceituosas e discriminatórias, uma vez que tais representações sustentam desigualdades sociais persistentes, reconhecendo que a raça não possui base biológica, mas se configura como uma construção social.

A quarta ‘prática de leitura’: *A posse de um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo*, considera que é de fundamental relevância a desconstrução de discursos que inferiorizam o povo negro, inclusive no que se refere a falas racistas, frequentemente naturalizadas sob a forma de brincadeiras, e que se consolidaram como práticas socialmente aceitas. O racismo possui caráter estrutural, estando presente em todos os espaços da sociedade, e se manifesta tanto em piadas aparentemente inofensivas quanto em processos

sistemáticos de exclusão, impossibilitando a presença de pessoas negras em espaços socialmente privilegiados.

Nesse contexto, o letramento racial assume uma posição central, como fundamento teórico e prático das ações educativas voltadas ao enfrentamento do racismo, na medida em que possibilita a compreensão crítica de suas bases estruturais e de suas manifestações no cotidiano social.

As relações sociais no Brasil, estão pautadas pela racialização. Nesse sentido, destaca-se a importância do letramento racial, que, por ser um conjunto de práticas pedagógicas antirracistas, tem por objetivo conscientizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade. Por meio do letramento racial, é possível a construção da consciência racial de pessoas negras e o fomento à responsabilidade de pessoas não negras através de práticas antirracistas. Por consequência, pode tornar a sociedade apta a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano, ajudando a desconstruir as ideias estereotipadas sobre as pessoas negras e a promover uma sociedade mais justa e igualitária (UFPA, 2024, p. 08).

A compreensão destacada no documento, concebe o letramento racial como um conjunto de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos conscientes e eticamente responsáveis no combate às desigualdades raciais. Um passo necessário, tanto para a compreensão dos conceitos essenciais que fortalecem o combate ao racismo quanto para a desconstrução de estereótipos e falas racistas proferidas com o intuito de menosprezar e ridicularizar o povo negro.

A capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade é proposta como a quinta prática de leitura. Corroborando com a autora, Farias *et al* (2021) pontua que por vezes, se observa que uma parcela significativa das/dos docentes afirma não perceber a presença de práticas racistas no contexto da sala de aula. E compreendem que determinadas palavras e atitudes se configuram apenas como brincadeiras, não devendo, portanto, ser levadas a sério. Essa negação do racismo não é neutra, pois contribui diretamente para o silenciamento das violências raciais e para o fortalecimento de práticas discriminatórias no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Tal dinâmica está relacionada ao modo como o racismo foi historicamente construído no Brasil, se caracterizando de forma perversa e ambígua, por se afirmar, por meio de sua negação e se encontra cristalizado na estrutura social. Uma de suas principais marcas é a invisibilidade, que opera de forma enganosa ao se sustentar no mito da democracia racial, dificultando o reconhecimento das desigualdades e das práticas racistas cotidianas. Segundo Gomes (2017, p. 51):

O Brasil, construiu historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial.

Saber interpretar o discurso falacioso da democracia racial implica romper com um paradigma historicamente instituído, que obscureceu o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira, levando à crença de que vivemos em “[...] uma democracia racial, não existe problema negro, não há por que falar disso” (Souza, 2021, p. 110). Entretanto, o racismo não se trata de uma falácia, mas de uma realidade concreta que produz dor e sofrimento às suas vítimas. Reconhecer sua existência significa despertar para a necessidade de uma reformulação social, pautada no respeito às diversidades e às especificidades de cada pessoa.

A superação do discurso falacioso da democracia racial, portanto, não se limita ao reconhecimento da existência do racismo, mas exige a compreensão de que ele se manifesta de forma articulada a outras estruturas de dominação social. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar como o racismo opera de maneira interseccional, sendo mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e pela heteronormatividade, dimensões que intensificam e complexificam as experiências de discriminação vivenciadas por diferentes sujeitos sociais.

Por fim, a ‘prática de leitura’, *Uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade*; interseccionalidade que entrelaça variadas categorias sociais, como raça, gênero, classe, orientação sexual, idade e deficiência, entre outras, evidenciando como múltiplas formas de opressão se articulam e potencializam o racismo na sociedade. Dessa forma, a pessoa não é atravessada apenas por uma categoria, mas por uma combinação complexa de marcadores sociais, por meio dos quais é possível compreender a desigualdade racial.

Diante dessa compreensão, torna-se necessário recorrer a aportes teóricos que compreendam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica capaz de explicar a complexidade das relações sociais em contextos de desigualdade estrutural. Ao articular diferentes marcadores sociais, essa perspectiva evidencia o funcionamento integrado das dinâmicas de poder, produzindo efeitos específicos na vida dos sujeitos. Nesse sentido, a concepção de Collins e Bilge (2020, p. 16) contribuem para aprofundar esse entendimento, conforme a citação a seguir:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Dessa forma, compreendemos que a interseccionalidade, articulada ao racismo mediado pelas desigualdades de classe, pelas hierarquias de gênero e pela heteronormatividade, pode intensificar a violência racial. Depreendemos portanto, que a formação docente voltada para o letramento racial é fundamental, uma vez que possibilita a compreensão das nuances que permeiam a educação para as questões étnico-raciais e o fortalecimento da prática antirracista.

Em face dessas considerações, ao evidenciar a centralidade da formação docente orientada pelo letramento racial e pela compreensão interseccional das desigualdades, impõe-se avançar da dimensão formativa para o campo curricular. Assim, a seção seguinte apresenta uma discussão acerca dos desafios e as possibilidades para a construção de um currículo afrorreferenciado, compreendido como um instrumento político-pedagógico fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas e socialmente comprometidas.

3 CURRÍCULO AFRRREFERENCIADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Para refletir sobre o currículo afrorreferenciado é fundamental, antes de tudo, compreender aspectos relacionados à sua constituição histórica, política e epistemológica, bem como os referenciais teóricos que o sustentam. Tal compreensão é essencial para reconhecer que o currículo se configura, desde sua origem, como um campo de disputas, atravessado por diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Nesse sentido, para avançar na reflexão acerca das possibilidades efetivas de implementação de um currículo afrorreferenciado, torna-se imprescindível retomar as bases conceituais que estruturam o pensamento curricular, refletindo como o currículo se consolidou enquanto instrumento de poder, de regulação e de resistência, influenciando os processos educativos no contexto brasileiro (Gonzaga, 2024).

3.1 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

Ao entendermos que o currículo é um elemento social, histórico e político, afastando a percepção equivocada de neutralidade, se faz necessário alguns aspectos que o constituíram, com vistas a percebermos as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de uma educação comprometida com as questões étnico-raciais na Educação Básica. Articulando saberes identitários a uma proposta pedagógica afrocentrada, que valorize a africanidade, suas histórias, culturas e conhecimentos, fomentando nas crianças, adolescentes e adultos, o seu reconhecimento e valorização pessoas negras.

É importante observar que antes mesmo de se consolidar como objeto de estudo sistemático, a organização curricular já despertava interesse daqueles que buscavam compreender o funcionamento da escola e seus propósitos formativos. Libâneo (2004) considera que embora os estudos sobre currículo no Brasil tenham se estruturado tardiamente, observamos, na história da educação, uma constante intencionalidade na definição do que ensinar, para quem e com quais finalidades deveria se desenvolver o fazer educativo.

Para Moreira e Silva (2013) cada proposta curricular expressa relações de poder, interesses ideológicos e concepções de sociedade e formação humana, e envolve dimensões políticas, históricas, sociais e culturais. O que torna evidente que o currículo não é neutro: posto que exerce influência direta na constituição dos sujeitos e na própria organização social. Desse modo, ao reconhecer o currículo como uma ferramenta social, histórica e cultural marcado por tensões e por projetos de sociedades, torna-se possível problematizar quais epistemologias

foram privilegiadas e quais foram sistematicamente silenciadas ao longo da educação brasileira. E nesse sentido, reiteram a natureza social e cultural do currículo e destacam que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2013, p. 14).

Nessa direção, não podemos compreender o currículo como um campo limitado, com um único propósito, mas sim como um espaço complexo, como um artefato social e cultural, não neutro, que reflete e reforça visões de mundo de grupos dominantes, produz identidades específicas (individuais e sociais) e é moldado pela história e contexto social, implicando relações de poder e intencionalidades, longe de ser atemporal ou transcendente, atuando como um campo de disputas e negociações culturais.

Sacristán (2013) reitera que o currículo é um território controverso, resultado de escolhas de grupos e políticas situadas, o que evidencia sua natureza não neutra e sua capacidade de assumir diferentes configurações conforme o contexto histórico e social. Nesse sentido, no âmbito do processo educativo e da organização da prática pedagógica, pode ser compreendido como um instrumento que organiza o espaço escolar, orientando práticas, conteúdos e objetivos formativos. Para explicar essa função organizadora, o autor explica que:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolarização. Ao associar conteúdo, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas (Sacristán, 2013, p.18).

Dessa forma, os estudos sobre currículos foram sendo moldados por teorias curriculares que se fundamentaram em diferentes concepções educacionais. Essas perspectivas expressaram tanto intencionalidade pedagógica quanto a relação de poder, definidas de acordo ao modelo de sociedade e do tipo de cidadão que se desejava formar em cada período histórico. Neste viés, apresentamos as principais correntes/teorias que se destacam nesse processo:

A Teoria Tradicional do currículo, faz referência ao modelo educacional preconizado pela educação ministrada pelos jesuítas e posteriormente pela Reforma Pombalina. Nesse

modelo, o professor é o detentor do saber, cabendo ao estudante a memorização e a repetição dos conteúdos transmitidos. Ignoravam-se as diferenças individuais e reforçava-se a concepção de currículo como “[...] conjunto de disciplinas e de conteúdos a serem ‘passados’ aos alunos, organizados numa “grade curricular” (Libâneo, 2004, p. 174). Embora essa relação de poder não estivesse explicitada na época, o currículo na teoria tradicional sustentava valores, crenças e epistemologia dominantes, selecionando o que ensinar e como ensinar e a quem ensinar, e impedia que os/as estudantes questionassem a estrutura social vigente, funcionando como mecanismo ajustamento.

Freire (2018) contribui com esta reflexão, asseverando que a educação deveria conscientizar os oprimidos acerca da realidade social, capacitando-os a refletir sobre sua vida, suas responsabilidades e o papel que desempenham diante das injustiças sociais. Para que isso ocorra, propõe superar o currículo tradicional, abstrato, teórico e dissociado do cotidiano. Neste entorno, como forma de resistência e em oposição à reprodução da ideologia dominante na vertente tradicional, que até então limitava o currículo, surgem as teorias críticas.

A questão central de acordo com a concepção curricular crítica desloca-se do “o que ensinar” para uma reflexão sobre a finalidade do porquê se ensinar determinados conteúdos em detrimento de outros. O que conduziu a questionamentos acerca das desigualdades existentes, em prol da aquisição de conhecimentos sistematizados no currículo, que consideram a participação dos sujeitos em todas as esferas, garantindo sua emancipação. Conforme Silva (2003, p. 30), as teorias críticas questionam “o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” e abordam a necessidade da emancipação social. E nesse sentido, “[...] destacam um novo olhar em relação às questões da sociedade, da educação e consequentemente da escola, assim como possibilitam uma mudança de atitude para educadores/as e estudantes, ao colocarem o currículo como um espaço de poder e um campo de lutas” (Almeida, 2019, p. 78).

O advento das teorias Pós Críticas do currículo, ampliadas a partir dos anos 90, focou em discussões sobre identidade, diferença, gênero, raça, multiculturalismo, e a relação saber-poder, através das lentes do pós-estruturalismo e estudos culturais, questionando a neutralidade do currículo e valorizando a diversidade cultural e a subjetividade. Esta abordagem compreende a aprendizagem como uma construção da pessoa, articulando conhecimento, prática e resolução de problemas. Seu propósito é desenvolver autonomia intelectual, responsabilidade social e interesse coletivo. Os estudiosos dessa teoria propõem novas relações sociais que rompam com as desigualdades (Libâneo, 2004).

Diante dessas reflexões, percebemos que as teorias curriculares surgem para organizar o contexto educacional e formar indivíduos conforme as demandas de cada período histórico. O currículo é um instrumento de poder, porque um grupo decide o que deve ser ensinado; é reprodutor de ideologias porque reforça valores da classe dominante; e é político porque envolve escolhas que nunca são neutras. Nesse sentido, Sacristán afirma que:

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opção possíveis, onde é preciso decidir entre a possibilidade que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis (Sacristán, 2013, p. 23).

O currículo, por não ser neutro, se constitui como um instrumento social e histórico, flexível e passível de ser reformulado para atender às especificidades de cada sociedade. Diante disso, é essencial considerar a luta do movimento negro, que há décadas denuncia a presença de estereótipos e a recorrente invisibilidade do povo negro nos currículos escolares. Um apagamento que sustenta e reproduz preconceitos e racismo institucional. Somente com a Lei 10.639/2003 a inclusão desses conteúdos passou a ser obrigatória de maneira mais ampla e consistente, rompendo com a lógica de abordagens superficiais restritas. E consolidando o currículo como espaço de disputa, resistência e afirmação identitária (Brasil, 2003).

3.2 CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

A educação formal, ao longo da história, contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais, reproduzindo preconceitos ao valorizar “uma história única” (Adichie, 2019). Assim, diante da necessidade de invisibilizar o povo negro na sociedade, o processo educacional legitimou saberes europeus como únicos e universais, e os poucos negros e negras que tiveram acesso à escolarização foram expostos exclusivamente a saberes eurocêntricos com o objetivo de legitimar saberes e culturas do branqueamento social desse povo (Souza, 2009).

Essa perspectiva perdura até os dias atuais, em que muitas as escolas, em pleno século XXI, utilizam como concepção de educação a abordagem eurocêntrica, que aprisiona estudantes negros em narrativas distorcidas e estereotipadas, produzindo vergonha, e não orgulho, de pertencer à população negra no Brasil. Na concepção de Moreira e Junior (2025, p.11).

[...] a abordagem eurocêntrica não reflete a realidade dos estudantes negros, negligencia suas contribuições para a humanidade e perpetua estereótipos prejudiciais, negando que os povos negros fizeram inúmeras contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a ciência, a arte, a filosofia, e outras áreas do conhecimento ao longo do tempo. Entretanto, essas contribuições são sistematicamente apagadas dos currículos escolares, deixando os estudantes negros sem referências positivas e sem conexões com suas próprias identidades.

A reflexão dos autores se conecta diretamente ao fato de que o currículo é um instrumento político que define quais culturas e saberes devem ser reconhecidos. Sendo assim, o uso do currículo eurocêntrico se sustenta no argumento de que organiza os conhecimentos considerados necessários para o desenvolvimento pleno e integral do/da estudante, garantindo o direito de aprender supostamente de todos e todas.

Entretanto, ao selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros, produz injustiças e desigualdades, invisibiliza saberes, hierarquizando-os, conforme interesses hegemônicos. “[...] Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Nesse sentido se evidencia a necessidade de romper com a lógica curricular que naturaliza a subalternização de pessoas negras e de seus repertórios culturais.

Compreender o currículo como instrumento político permite reconhecer que sua organização não é neutra, mas atravessada por disputas históricas que impactam a vida e a formação da população negra. É justamente nesse ponto que se evidencia o efeito da hegemonia eurocêntrica na escola, cujo modelo curricular opera para reproduzir hierarquias raciais e epistemológicas.

O currículo eurocentrado que interfere na formação do sujeito negro constitui um reflexo direto do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Romper com essa estrutura é fundamental para que os/as estudantes negros/negras tenham acesso a uma educação que valorize e resgate suas histórias, culturas e contribuições, fortalecendo-os como sujeitos de direitos e de conhecimento. Somente a partir desse reposicionamento é possível projetar uma sociedade mais justa, equânime e igualitária (Moreira; Junior, 2025).

Tal processo fortaleceu a ideia da democracia racial, segundo a qual, todos os grupos sociais teriam as mesmas oportunidades de acesso e permanência nos diversos setores da sociedade. No entanto, como aponta Paula (2005, p. 190), trata-se de um mito que mascara desigualdades estruturais, conforme pontua:

O mito da democracia racial brasileira revelou-se útil à dominação. Esse discurso contempla uma elite que, diferentemente de outros países que institucionalizaram o racismo, camuflou essa dominação racial e produziu desigualdade que vitimaram negros e mestiços. Para termos uma democracia racial seria necessária que todos os cidadãos tivessem acesso igualitário a todos recursos que facilitasse a vida do indivíduo na sociedade.

Depreendemos, portanto, que a efetivação de uma democracia racial pressupõe que todas as pessoas tivessem acesso igualitário aos recursos que garantam a qualidade de vida; o que ainda não se verifica na realidade brasileira. A desigualdade manifesta-se nos mais diversos âmbitos da sociedade, dentre eles a educação sob o viés eurocêntrico, ao envolver estudantes negros e negras, em narrativas distorcidas e estereotipadas, produzindo vergonha, e não orgulho, de pertencer à população negra no Brasil.

Ao selecionar o que ensinar e o que aprender, o currículo se torna um território de disputa, espaço onde se legitimam saberes hegemônicos e se invisibilizam outros conhecimentos, reforçando desigualdades estruturais. Como aponta Ponce (2018, p.76), os currículos escolares têm sido palco de “disputas nem sempre legais e legítimas”, capazes de produzir processos educativos devastadores, que afastam sujeitos de experiências escolares dignas e que os representem.

E como currículo é um território em disputa... Lembramos que essa compreensão "não caiu do céu". Ela só é possível hoje porque segmentos desprivilegiados da nossa sociedade empreenderam e continuam a empreender uma árdua luta para que suas histórias e culturas sejam consideradas conhecimento curricular. Sem pedir licença para tratar sobre os conhecimentos eleitos como formativos, entraram na disputa por um currículo coerente com suas histórias, saberes e culturas (Silva; Ferreira, 2024, p. 53).

Como espaço de poder e disputa o currículo para educação étnico-racial precisa ser estabelecido na sociedade brasileira, considerando que o currículo eurocêntrico não reconhecia, ou não reconhece os saberes africanos e afro-brasileiros e como conhecimentos legítimos, sendo negligenciados e estigmatizados na sociedade, desta forma, a pauta do movimento negro em trazer para centralidade as discussões sobre a cultura e história afrodescendentes é fundamental para iniciar um movimento no contexto educacional e possibilitar a reflexão na prática docente.

Cabe salientar que em relação a LEI 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, Romão (2005) ao analisar os sentidos políticos e pedagógicos dessa legislação, assevera que um dos aspectos relevantes é o restabelecimento do diálogo, que rompe com o monólogo instituído em um único

valor civilizatório. “A Lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira” (Romão, 2005, p. 11). O que requer a elaboração de um currículo que se articule com as práticas educacionais comprometidas com a discussão das relações étnico-raciais, reparando séculos de invisibilidade, estereótipos, preconceitos sofridos pela população negra na sociedade brasileira.

Para autores como Gomes (2012), Siss e Oliveira (2007), o processo de descolonização já teve início, especialmente a partir da implementação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes, bem como das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Parecer CNE/CP 003/2004 e sua Resolução CNE/CP 001/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Decorrente de uma conquista do Movimento Social Negro, as referidas Diretrizes apresentam orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, a execução e a avaliação da educação, tendo “[...] como intencionalidade formar estudantes conscientes e atuantes em uma sociedade brasileira multicultural e pluriétnica, comprometendo-se com o respeito às diferenças e com a construção de uma sociedade democrática para todos (Brasil, 2004).

Entretanto, Souza (2005, p.118) chama a atenção que a norma jurídica, por si só, não transforma a realidade. “[...] compreendo que as leis por si só nada garantem, pois temos muitas que não passam de letras mortas. Mas se a conquistamos, precisamos fazê-las valer, tornando-as de fato um instrumento de combate ao racismo e pela conquista da igualdade e da cidadania”. Entendemos que implementar a lei não é suficiente para combater práticas racistas no contexto escolar. É indispensável contar com profissionais comprometidos com essa luta, que coloquem em prática o que a legislação determina, ressignificando o que é ser negro e negra na sociedade brasileira.

Considerando que a escola é um ambiente em que os/as estudantes convivem com a diversidade, enfrentam conflitos e sistematizam conhecimentos, ela se constitui como um dos melhores espaços para discutir as relações raciais. Contudo, percebemos que em grande parte das instituições escolares, estas questões são abordadas apenas em datas comemorativas ou festejos folclóricos, como se a cultura afro-brasileira pudesse se limitar a eventos pontuais. Outrossim, a reflexão sobre a cultura, valores, processos históricos devem assumir protagonismo no currículo, possibilitando que professoras/es e estudantes, construam novos conceitos na perspectiva antirracista.

Compreender o currículo como instrumento político permite reconhecer que sua organização não é neutra, mas atravessada por disputas históricas que impactam a vida e a formação da população negra. É justamente nesse ponto que se evidencia o efeito da hegemonia eurocêntrica na escola, cujo modelo curricular opera para reproduzir hierarquias raciais e epistemológicas. Na visão de Gomes (2012, p. 107), “[...] A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

A escola, enquanto instituição educativa, pode tanto promover a construção conhecimentos válidos, que contribuam para o combate ao racismo, à discriminação e à invisibilidade das pessoas negras, como também pode atuar de maneira negativa, reforçando práticas racistas e negando o processo histórico e cultural dos povos afrodescendentes e africanos na sociedade. Neste contexto, o currículo comprometido com a educação étnico-racial se torna um aliado fundamental das/dos docentes, na elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica, por meio de um currículo afrorreferenciado que valorize a centralidade africana e afrodescendente, sem desconsiderar outros conhecimentos, mas reconhecendo a relevância epistemológica e legitimando esses saberes.

3.3 CURRÍCULO AFRRREFERENCIADO

É pertinente situar, inicialmente, que o currículo afrorreferenciado tem sua base teórica na construção coletiva e se estrutura a partir de um conjunto de produções teóricas, políticas e pedagógicas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), se constituindo como um projeto educativo comprometido com a justiça social e a equidade racial. Dessa forma, destacamos a contribuição de Gomes (2005; 2012; 2017), que defende a educação antirracista, a identidade negra e o currículo como elementos centrais na fundamentação da construção do currículo afrorreferenciado, ao compreendê-lo como espaço político de disputas simbólicas e epistemológicas. A autora estabelece diálogo com autores como Molefi Asante (2009), que, por meio da teoria afrocentrada, defende a centralidade da própria história e cultura dos africanos e de seus descendentes; Kabengele Munanga (2005), ao enfatizar que a identidade negra é constituída a partir da história, da cultura e da memória coletiva; e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), ao destacar a importância da formação docente para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e sua efetivação crítica no contexto escolar.

Discutir o currículo no espaço escolar implica considerá-lo como um instrumento responsável pela formação da sociedade, pois é a partir dele que a escola possibilita a formação de pessoas capazes de conviver em uma sociedade justa, na qual o respeito à diversidade e o enfrentamento das desigualdades ocorram de maneira equânime para todos e todas. Sendo assim, ele precisa ser elaborado com intencionalidade, uma vez que é por meio dele que as instituições escolares definem quais conhecimentos são considerados essenciais ou marginalizados na formação dos sujeitos sociais. O currículo, portanto, ultrapassa a simples seleção de conteúdos, pois carrega dimensões simbólicas e subjetivas do ser humano, expressando relações de poder, disputas, escolhas e processos de construção identitária (Silva, 2010).

Nessa perspectiva, o currículo expressa o projeto de sociedade que se deseja construir e, por essa razão, é pensado e constituído com intencionalidade política e econômica, se configurando como espaço de disputa e poder. O currículo eurocêntrico instituído nas escolas opera historicamente a invisibilização da população negra, ao negar a existência de uma história positiva e ao reforçar estereótipos que contribuem para a manutenção de práticas racistas na sociedade brasileira. Essa lógica excludente se sustenta por meio de mecanismos simbólicos e sociais que naturalizam a inferiorização da população negra. Tal compreensão é evidenciada na reflexão a seguir:

O racismo à brasileira só sobrevive e justifica todas as mazelas que acometem a população negra, pelo processo de permanente estigmatização e desqualificação da porção africana da brasilidade e pela produção contínua de desconhecimento acerca das africanidades e suas valorações engrandecedoras (Mello, 2025, p. 16).

Dessa forma, pensar abordagens pedagógicas curriculares que tematizem as questões raciais no espaço escolar, reafirmando a história do povo negro de maneira positiva, configura-se como um imperativo pedagógico e político, essencial para que estudantes negros e negras se reconheçam como sujeitos históricos, sintam-se representados, valorizados e capazes de desenvolver a autoestima e o sentimento de pertencimento à sociedade em que vivem. Esses aspectos são fundamentais para a construção de uma identidade fortalecida e autônoma (Cavalleiro, 2024; Gomes, 2014). A perspectiva curricular afrorreferenciada se fundamenta em estudos que rompem com a lógica da marginalização, retirando o povo negro da posição de subalternidade e centralizando sua história, cultura e protagonismo como elementos constitutivos da sociedade brasileira, reconhecendo sua importância civilizatória.

O currículo afrorreferenciado confronta o currículo eurocêntrico trazendo para o centro das discussões a politização histórico-cultural da matriz africana no currículo escolar, ou seja, trazer para o centro os saberes, as experiências e os valores civilizatórios tendo como referência a história, a ancestralidade, o sagrado e a cultura dos povos africanos na construção do conhecimento de todos/as os/as estudantes. “[...] Referenciais esses que possam trazer à tona nossa ancestralidade, tirar o/a negro/a da periferia, reconhecer e produzir desde seus valores, suas conquistas e epistemologias, educar desde outros repertórios culturais e não desde um repertório único” (Machado; Petit, 2020; p.11).

Esperamos com a proposta afrorreferenciada uma mudança de paradigma, que reconheça a história do “Outro, o povo negro e suas epistemologias” (Machado; Petit, 2020; p.6), que foi marginalizado e esquecido na sociedade e tenha no contexto escolar a possibilidade de construção de uma identidade positiva e o empoderamento da pessoa negra na sociedade, conforme destacam Munanga e Gomes (2016, p. 45), ao afirmarem que:

A construção de uma identidade étnico-racial positiva, que considera a contribuição dos africanos e seus descendentes para formação do Brasil, é um desafio que deve ser enfrentado pela educação. Inscrever a história da África e dos afrodescendentes no currículo escolar não é apenas uma obrigação moral, mas também uma necessidade urgente para que o Brasil possa efetivamente se reconhecer como uma nação plural, onde todas as vozes têm o direito de ser ouvidas e respeitadas.

Nesse sentido, ao tratar da relevância da identidade étnico-racial no currículo escolar, torna-se imprescindível reconhecer que a valorização das contribuições africanas e afrodescendentes constitui um dos principais desafios colocados à educação brasileira. Tal compreensão reforça a necessidade de inscrever, de modo sistemático e crítico, a história da África e da população negra nos processos formativos.

A proposta curricular afrorreferenciada contribuirá para o fortalecimento das populações negras, ao construir um ambiente educativo que valoriza e respeita a diversidade, os modos de ser e de pensar das populações africanas e afrodescendentes. O que possibilitará que todos os/as estudantes, negros/as e não negros/as, reconheçam a pluralidade de saberes presente na sociedade brasileira e questionem hierarquizações historicamente impostas ao conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo afrorreferenciado propõe uma ampliação das formas de aprender ao romper com paradigmas pedagógicos excludentes. Diferentemente da concepção eurocêntrica, que privilegia a racionalidade dissociada do corpo, a concepção afrorreferenciada defende o aprender a partir da cosmo percepção, conceito africano legitimado por Oyèrónké Oyěwùmí (2022), que compreende a interconexão entre corpo, sentidos e mente.

Historicamente, a negação desses saberes esteve associada à exclusão sistemática da população negra dos processos de produção e validação do conhecimento. Durante séculos, foi negada a possibilidade de conhecer a história desse povo, sistematicamente tratado como inferior e incapaz de produzir sua própria história. Nesse sentido, torna-se evidente que o currículo, longe de ser um documento imparcial, é resultado de escolhas políticas e expressa interesses e projetos societários específicos, podendo promover transformações significativas na prática educativa, uma vez que define o que ensinar, como ensinar e qual projeto de sociedade se pretende construir. Essa compreensão fundamenta a defesa de uma educação comprometida com a justiça social, conforme afirma Almeida (2019, p. 72): [...] torna-se imperiosa uma educação politicamente engajada, a favor de demandas diferenciadas, colocando as etnias africanas e afro-brasileiras como protagonistas de sua trajetória histórica e cultural”

O currículo negro potencializa a conscientização e o respeito à diversidade étnica e cultural, ao engajar os estudantes em processos de reconhecimento e valorização de suas raízes históricas e culturais. Portanto, a implementação de um currículo que favoreça o estudo das relações étnico-raciais é essencial não apenas para o reconhecimento das contribuições da diáspora africana, mas também para o empoderamento de estudantes negros e negras (Moreira; Junior, 2025). Compreendemos que a construção curricular não se restringe a uma dimensão técnica ou neutra, mas envolve decisões permeadas por interesses, divergências e conflitos sociais, políticos e epistemológicos (Almeida, 2019, p. 77).

É a partir dessa compreensão que o currículo afroreferenciado assume o compromisso de oferecer as/aos estudantes uma proposta pedagógica alinhada à Lei nº 10.639/03, voltada à discussão, à reflexão e à valorização dos aspectos culturais e históricos dos povos africanos e afro-brasileiros. Desse modo, ao fortalecer práticas antirracistas, tal perspectiva contribui para a construção da identidade de meninos e meninas negras na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao currículo eurocêntrico, responsável por instituir um modelo único, homogêneo e hierarquizado de conhecimento a ser transmitido.

Com base nesse entendimento do currículo como espaço de disputa política e epistemológica, atravessado por relações de poder que produzem hierarquizações raciais, torna-se possível problematizar a necessidade de sua descolonização. Nessa direção, Gomes (2012, p. 12) afirma que:

A formação crítica e antirracista torna-se um campo de resistência e de produção de novas epistemologias, desafiando a hegemonia de saberes eurocentrados e positivistas, ao mesmo tempo em que afirma os conhecimentos produzidos por sujeitos racializados, generificados e localizados nas margens das estruturas de poder.

Contudo, a formação dos professores se apresenta como um dos principais desafios para a implementação de um currículo que respeite a diversidade, a cultura e a história do povo negro, pois esse processo formativo “envolve mudanças profundas de mentalidades, atitudes, comportamentos, hábitos, crenças e valores historicamente sustentados por um pensamento eurocêntrico forjado no contexto colonial e ainda presente na contemporaneidade” (Carvalho, 2021, p. 53). Assim sendo, torna-se imprescindível investir em processos de formação continuada que promovam a desconstrução de conceitos coloniais e estimulem novas formas de perceber a africanidade e os afrodescendentes na sociedade brasileira.

4 OS CAMINHOS QUE LEVAM À PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Importa salientar que a intenção inicial da pesquisa era desenvolver a formação continuada em serviço com as professoras e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no município de São Francisco do Conde. Os dados seriam gerados a partir de encontros formativos presenciais, contando também com rodas de conversa, entrevistas, sobre situações evidenciadas na escola, com vistas a implementação de uma prática pedagógica afrorreferenciada.

Contudo, a conjuntura política atravessada no período, pelo município de São de Francisco do Conde-Ba, impossibilitou o desenvolvimento da pesquisa no contexto escolar. Posto que o cenário educacional se encontra em grande instabilidade, com impactos no trabalho de gestores/as na escola, atrasos salariais, paralisação docente, além de outras problemáticas relacionadas a manutenção do ambiente para o desenvolvimento das aulas. O que não colabora para momentos de formação continuada em serviço, já que /as profissionais estão lutando por direitos básicos à sua profissão.

Desta forma, optamos pela abordagem qualitativa como eixo metodológico da investigação. O alicerce bibliográfico possibilitará contribuições reflexivas a partir de obras e textos de autoras/es que tratam sobre a educação étnico-racial e o currículo afrorreferenciado, sinalizando para a formação continuada em serviço de professoras e professores, como suporte crucial a participação ativa na construção de uma proposta pedagógica curricular. Para tanto, estabelecemos um diálogo sistemático com os documentos oficiais que orientam a educação no Estado da Bahia e no município de São Francisco do Conde, bem como com produções acadêmicas que discutem o currículo para as relações étnico-raciais no contexto escolar, com ênfase no currículo afrorreferenciado enquanto projeto pedagógico contra-hegemônico.

A necessidade de propor uma formação continuada em serviço na perspectiva afrorreferenciada em escolas do município de São Francisco do Conde, Bahia, insere-se em um contexto social marcado por profundas desigualdades raciais, o que justifica a relevância desta investigação. O município integra o grupo dos nove municípios brasileiros com maior proporção de população autodeclarada negra (IBGE, 2024). Todavia, apesar dos avanços normativos, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/03, ainda se observam práticas pedagógicas pontuais e fragmentadas no contexto escolar local.

Tais práticas, em grande medida, restringem-se a abordagens esporádicas da temática, geralmente vinculadas a datas comemorativas, o que limita a construção de processos educativos críticos e contínuos. Dessa forma, deixam de promover reflexões capazes de fortalecer a identidade, o pertencimento e a afirmação do ser negro no território em que vivem as/os estudantes.

É fundamental reconhecer que a mera existência da legislação não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A superação de um currículo historicamente eurocentrado, responsável por silenciar e invisibilizar as contribuições africanas e afro-brasileiras, exige investimentos em processos formativos permanentes, momentos sistemáticos de estudo e reflexão crítica, bem como o resgate de saberes que reposicionem o sujeito negro no centro da narrativa histórica. Em vista disso, a escola configura-se como espaço estratégico de disputa simbólica e política, no qual é possível discutir afrodescendência, africanidade e relações étnico-raciais, além de construir estratégias pedagógicas voltadas à desconstrução de práticas discriminatórias, ao enfrentamento do racismo e ao fortalecimento da identidade das/dos estudantes do município.

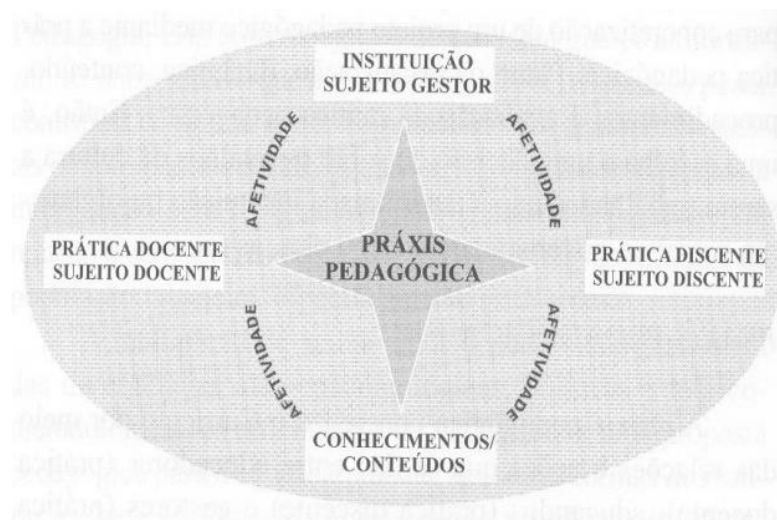
Diante da necessidade de mudança de uma proposta curricular historicamente eurocêntrica em direção à reformulação das práticas curriculares na perspectiva afrorreferenciada, a pesquisa de intervenção pedagógica propositiva se configura como uma possibilidade consistente de construção coletiva de conhecimentos. Tal compreensão se fundamenta no entendimento de que a implementação de uma nova proposição curricular implica, necessariamente, a transformação das práticas pedagógicas vigentes e, conseqüentemente, contribui para o fortalecimento da identidade, o empoderamento e a ampliação da visibilidade do povo negro na comunidade de São Francisco do Conde

Souza (2009) sinaliza que embora a expressão prática pedagógica tenha sido utilizada por alguns pesquisadores como sinônimo de prática docente, elas não são necessariamente idênticas. A prática pedagógica segundo o autor, está interconectada com as dimensões da prática docente, prática gestora, e a prática gnosiológica e/ou epistemológica, que formam um conjunto de práticas que são essenciais para a organização e desenvolvimento de uma ação intencionalmente produzida e desenvolvida coletivamente por uma instituição. O autor ainda enfatiza que a prática pedagógica diante a sua complexidade é uma práxis, já que é uma ação construída coletivamente, com finalidades, objetivos e de forma intencional para atender a necessidade do contexto educacional em que todas as dimensões desenvolvem conjuntamente.

Uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios) (Souza, 2009, p. 35).

Quando pensamos no desenvolvimento de uma formação continuada em serviço como proposta de intervenção no desenvolvimento de uma prática pedagógica com viés no currículo afrorreferenciado, é proposto uma ação conjunta, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional para que sejam afetados de forma crítica e reflexiva e possa ocorrer a decolonização curricular e consequentemente a mudança de mentalidade. Souza (2009), utiliza uma figura que explica como a prática pedagógica se organiza:

Figura 01 - Prática Pedagógica na concepção de Souza



Fonte: Souza (2009, p.62).

Nesta perspectiva, segundo Silva (2019), construir uma prática pedagógica para o estudo da cultura afro-brasileira e africana, rompe com a prática isolada, pontual de alguns docentes que tomam iniciativa de discutir a temática em sala de aula, e amplia a possibilidade de um trabalho coletivo em que todos estarão participando ativamente da organização, construção, reflexão e do desenvolvimento da ação proposta para a instituição educacional. Franco (2012, p.162) assevera que: “[...] as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula”, além de ser uma prática que ocorre de forma intencional para atender uma expectativa educacional para transformação social (Franco, 2012).

Cabe salientar que a escola é compreendida como um espaço estratégico de produção de sentidos, na qual a mudança na prática pedagógica com viés do currículo afrorreferenciado pode promover impactos sociais, culturais e identitários significativos no território em que está inserida. Neste estudo especificamente, proporcionar as professoras e aos professores das escolas dos anos finais da cidade de São Francisco do Conde, uma formação continuada em serviço, voltada para uma prática pedagógica alicerçada no currículo afrorreferenciado para atender uma necessidade histórica e social de reparação no contexto educacional e social dos povos negros que tiveram sua história negada durante séculos.

4.1 LÓCUS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

A fim de situar essas discussões no contexto concreto em que a pesquisa se desenvolve, se faz necessário delimitar o espaço geográfico, histórico e social no qual as ações pedagógicas e as reflexões propostas se inserem. Assim, a subseção a seguir apresenta o lócus da pesquisa, caracterizando o município de São Francisco do Conde e destacando aspectos históricos e culturais que fundamentam a escolha desse território.

Figura 02 - Vista aérea de São Francisco do Conde



Fonte: Prefeitura de São Francisco do Conde (2012)

O município de São Francisco do Conde foi emancipado em 1698. Contudo, sua formação histórica remonta ao início do século XVII, mais precisamente ao ano de 1618,

quando foi construído um convento e uma igreja no alto de um morro com vista para a Baía de Todos os Santos, por ordem do Conde de Linhares. A denominação “São Francisco do Conde” resulta da conjugação da devoção ao santo padroeiro São Francisco e da referência ao conde Fernão Rodrigues, que recebeu essas terras do então governador Mem de Sá. Antes da ocupação colonial portuguesa, povos indígenas, como os Tupinambás e os Caetés Negros, já habitavam a localidade, o que configurou, desde os primeiros momentos da colonização, um espaço marcado por conflitos entre colonizadores portugueses e povos originários (Soares, 2000; Cardim, 1980). Apesar desse histórico de tensões, elementos da cultura desses povos permanecem presentes até a atualidade, especialmente na culinária típica, nas práticas tradicionais de pesca e nas manifestações culturais do município (Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde, 2024).

Nesse contexto histórico e cultural, se destacam também as contribuições de intelectuais locais para o registro da memória do município: o professor José Jorge do Espírito Santo, escritor nascido em São Francisco do Conde, o qual publicou, em 1998, a obra *Resgate de uma Riqueza Cultural – São Francisco do Conde*. Na referida obra, o autor analisa, entre outros aspectos, o desenvolvimento econômico do município durante o período colonial, quando a economia local se estruturou predominantemente em torno do cultivo da cana-de-açúcar. Tal atividade consolidou São Francisco do Conde como um dos principais polos produtores de açúcar da Bahia, sustentado por um número expressivo de engenhos e pela exploração da mão de obra escravizada de origem africana.

A análise desenvolvida por Espírito Santo (1998) permite compreender de forma mais aprofundada os impactos desse modelo econômico sobre a organização social e cultural do município. De acordo com o autor, a economia açucareira não apenas transformou a paisagem física da cidade, mas também influenciou profundamente as relações sociais, intensificando desigualdades e, simultaneamente, fortalecendo práticas culturais e estratégias de resistência da população afrodescendente. O escritor ressalta ainda que a convivência entre negros, brancos e indígenas constituiu a base da estrutura social e espiritual de São Francisco do Conde, sendo a religiosidade, especialmente o sincretismo entre o catolicismo e as crenças africanas, um dos principais vetores de identidade local. Essa espiritualidade híbrida possibilitou tanto a preservação de práticas ancestrais quanto a criação de novas formas de expressão cultural, as quais permanecem vivas na contemporaneidade.

Ainda segundo Espírito Santo (1998), as manifestações culturais observadas no município refletem majoritariamente a herança africana, entre as quais se destacam: Capoeira,

Maculelê, Samba de Roda, Queima de Judas, Bumba-meu-boi, Reisado, Samba da Pitangueira (samba chula), Afoxé, Corrida das Canoas, Canoa à Vela, Capabode, Bagunça da Cubamba, Amigo Folhagem, Burrinha, Mandu, Meninos da Lama, Nega Maluca, Lindro-amor e Santa Mazorra. Dentre essas manifestações, a Lei Municipal nº 507/2018 reconheceu oficialmente como Patrimônio Cultural Imaterial apenas nove, a saber: Capabode, Mandu, Meninos da Lama, Lindroamor, Nega Maluca, Bumba-meu-boi, Amigo Folhagem, Paparutas e Reisado. As imagens 03 a 05, ilustram.

Figura 03 - Grupo de Samba Lindro Amor



Fonte: Dias (2015)

Figura 04 - Mandus



Fonte: Dias (2015)

Figura 05 – Capabodes



Fonte: Dias (2015)

Na década de 1990, as manifestações culturais apresentadas, possuíam expressiva representatividade social e simbólica na cidade de São Francisco do Conde. Tal visibilidade possibilitou que essas manifestações fossem vivenciadas tanto nos espaços escolares quanto na comunidade, favorecendo a apreciação e a valorização da cultura local. Destacava-se, nesse período, a preocupação com a preservação da memória coletiva, materializada, por exemplo, nas visitas de pessoas mais velhas às escolas, com o objetivo de relatar histórias de vida, compartilhar receitas, brincadeiras tradicionais e outros saberes ancestrais. Na contemporaneidade, entretanto, observa-se com preocupação, o progressivo apagamento dessas manifestações, de modo que muitos professores e estudantes já não tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar a riqueza cultural de São Francisco do Conde.

É importante pontuar que, embora diversas manifestações culturais sanfranciscanas tenham origem africana, estudantes negros e negras eram submetidos a práticas racistas no cotidiano escolar. Essas manifestações eram frequentemente compreendidas apenas como eventos festivos ou momentos de entretenimento, enquanto as entrevistas com os mais velhos eram percebidas como demonstrações isoladas de respeito ao saber popular, sem que fossem reconhecidas como expressão da memória ancestral negra. Dessa forma, as questões raciais permaneciam marginalizadas no currículo, sendo abordadas, em geral, apenas sob a ótica da escravização, o que reforçava uma perspectiva limitada e eurocentrada da história do povo negro.

À vista disso, emerge a proposta de uma prática pedagógica propositiva voltada à formação docente em serviço, na perspectiva do currículo afrorreferenciado, tendo como lócus investigativo e formativo, as escolas do Ensino Fundamental, anos finais, do município de São Francisco do Conde. Cabe salientar que, mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da escola pública, sua efetivação ainda não se concretizou de maneira sistemática nos espaços escolares do município, ocorrendo, majoritariamente, de forma pontual e restrita a eventos comemorativos.

Neste sentido, se faz necessário investir em uma formação que busque incentivar os docentes a adotarem um olhar crítico e ampliado, incorporando em suas propostas de ensino objetos do conhecimento que possibilitem a reflexão e a valorização da população negra. Esses saberes devem ocupar posição central no processo pedagógico, não se restringindo a momentos pontuais, mas integrando-se às unidades letivas de forma significativa e contextualizada,

conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004).

Além da necessidade de cumprimento normativo, a proposição de uma prática pedagógica para a formação continuada em serviço dos docentes também se justifica pela urgência de resgatar a representatividade das manifestações culturais e da história local. Parte-se da compreensão de que tais elementos possuem relevância histórica, social e simbólica, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com os princípios da educação antirracista. Nesse sentido, a efetivação do currículo afrorreferenciado pode favorecer tanto a construção da identidade docente quanto a formação identitária dos estudantes, uma vez que o território sanfranciscano se constitui como espaço de significativa riqueza cultural, histórica e de memórias ancestrais.

Nessa perspectiva, a proposta de desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada à formação continuada em serviço, na perspectiva do currículo afrorreferenciado, para as escolas do ensino fundamental, anos finais, apresentada nesta pesquisa, dialoga diretamente com os dados do Censo Demográfico de 2022, que indicam o município de São Francisco do Conde, entre os nove do país com maior proporção de pessoas autodeclaradas negras (IBGE, 2023). Com uma população de 38.733 habitantes, 49,91% se identificam como pretos e 44,1% como pardos, enquanto 5,7% se declaram brancos e menos de 1% amarelos ou indígenas.

O município conta ainda com o reconhecimento de três comunidades quilombolas: Ilha do Paty, Monte Recôncavo e Porto Dom João. Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento da formação docente, considerando que a preparação dos professores é condição essencial para a implementação de uma educação antirracista que fortaleça a identidade de estudantes negros e negras em uma sociedade estruturalmente racista.

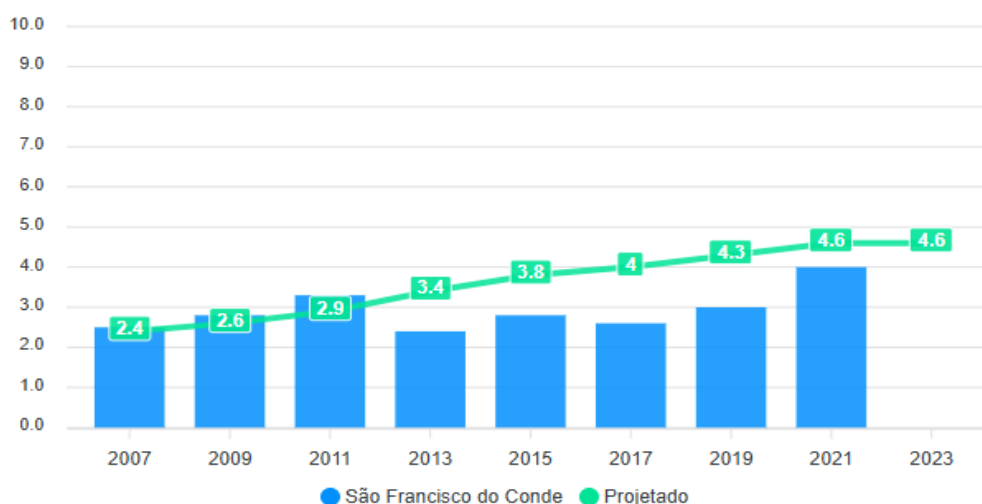
Ainda de acordo com o último Censo (QEDU, 2023), São Francisco do Conde apresenta taxa de escolarização de 99,24% entre crianças de 6 a 14 anos. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município obteve, em 2023, a nota 4,2 nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os anos finais não apresentaram índice divulgado, apresentando apenas uma projeção. Contudo, segundo dados do IDEB (2021) disponíveis na plataforma QEdu, percebe-se um crescimento progressivo do desempenho dos anos finais ao longo dos ciclos de avaliação.

Do ponto de vista analítico-metodológico, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são mobilizados nesta pesquisa como indicadores empíricos que subsidiam a leitura crítica da realidade educacional do município. Ao articular informações

referentes ao fluxo escolar e ao desempenho acadêmico dos/das estudantes, o IDEB permite estabelecer relações entre os resultados educacionais e o contexto histórico, social e racial no qual a rede municipal de ensino está inserida. Assim sendo, a apresentação dos dados por meio do Mapa do IDEB – 2023 (Imagem 06) se constitui como uma fonte relevante, na medida em que favorece a visualização dos resultados e orienta a análise dos limites e das potencialidades da política educacional local, especialmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental.

Figura 06 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ensino Fundamental (anos finais/ 2023)

Evolução do Ideb



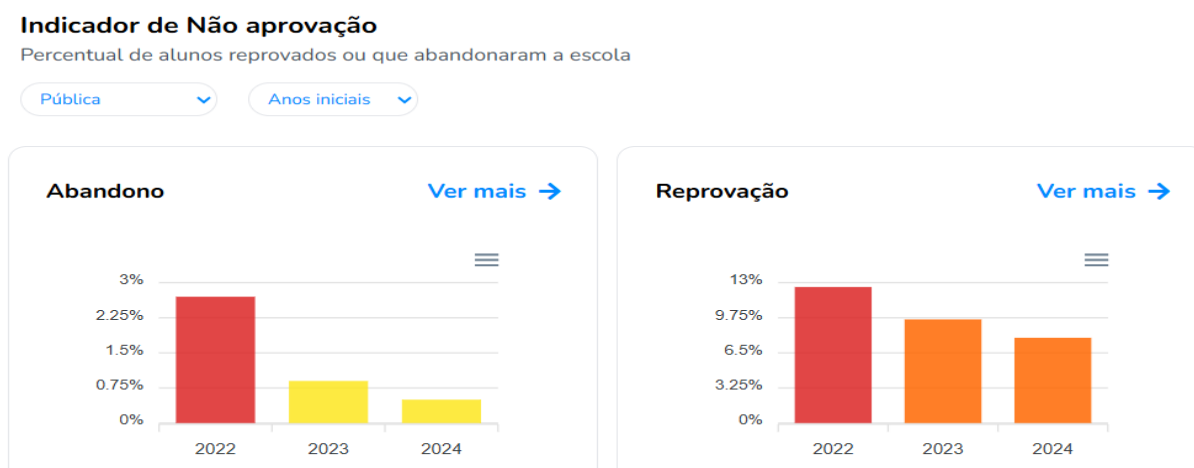
Fonte: Ideb 2023, INEP.

Fonte: IDEB (2023). Informação extraída do site: qedu.org.br.

Diante dos dados apresentados, é possível constatar que, embora o quantitativo de matrículas de estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental seja expressivo, o município ainda não atingiu a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, a ausência de divulgação dos dados referentes ao desempenho dos/das estudantes no ano de 2023, pode indicar, entre outros fatores, um percentual inferior a 80% de participação discente na avaliação, bem como a inexistência de dados consistentes sobre o rendimento e a proficiência escolar, conforme disposto na Portaria nº 435/2025.

A compreensão dos resultados do IDEB exige uma análise mais detalhada dos indicadores que compõem o fluxo escolar, uma vez que estes impactam diretamente o cálculo do índice. Cabe pontuar que o cálculo do IDEB está diretamente relacionado ao desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, associado ao fluxo escolar, que contempla os índices de aprovação, reprovação e abandono. Esses aspectos podem ser mais bem compreendidos a partir da análise dos dados apresentados (Imagem 07); os quais evidenciam os índices de não aprovação nas séries finais do Ensino Fundamental, no ano de 2023. O que possibilita uma leitura analítica das dinâmicas de retenção escolar e de seus desdobramentos sobre o desempenho educacional do município.

Figura 07 - Indicação de não aprovação 2023 – Ensino Fundamental / anos finais



Fonte: site gedu.org.br

Refletir sobre a ausência dos resultados do IDEB de 2023 nos anos finais do Ensino Fundamental em São Francisco do Conde possibilita aprofundar a análise dos elevados índices de reprovação e abandono, os quais se configuram como problemas estruturais do sistema educacional local. O elevado índice de insucesso escolar no município é resultante da soma das taxas de abandono (2,6%) e reprovação (10,5%), que totalizam 13,1%. Esses indicadores tornam-se particularmente relevantes para esta pesquisa, uma vez que permitem compreender que os/as estudantes das escolas públicas, em sua maioria negros e negras, enfrentam múltiplas condições sociais que dificultam sua permanência e participação efetiva no espaço escolar.

Entre essas condições destacam-se: o baixo poder aquisitivo, que leva muitos/as estudantes a ingressarem precocemente no mercado de trabalho para contribuir com o sustento

familiar, a ausência de perspectivas de futuro, a gravidez na adolescência, entre outros aspectos que podem culminar no abandono escolar. Soma-se a isso a dificuldade de acompanhar um ensino estruturado a partir de uma proposta curricular fragmentada, que não atribui sentido nem significado à aprendizagem dos estudantes, além de um processo avaliativo de caráter excludente, que reforça trajetórias de fracasso escolar.

Nesse sentido, Mello (2025, 14) argumenta que:

Outro ponto importante a ser considerado é a articulação entre currículo e avaliação. Em muitas escolas, as práticas avaliativas ainda estão ancoradas em modelos classificatórios e excludentes, que reforçam desigualdades ao invés de corrigi-las. Um currículo afroreferenciado, no entanto, demanda também uma avaliação que reconheça os diferentes modos de aprender, que valorize saberes orais, comunitários e culturais, e que seja capaz de acolher os sujeitos em suas especificidades.

É importante salientar que aspectos associados a permanência de um currículo eurocêntrico e a práticas avaliativas que classificam, excluem e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e raciais, também são fatores que incidem nos elevados índices . Diante disso, se faz necessária uma correção pedagógica, condicionada à disposição dos docentes em desenvolver práticas pedagógicas e processos avaliativos que valorizem as diferentes formas de aprender, reconheçam as especificidades dos estudantes e enfrentem os entraves que historicamente impedem o avanço escolar de crianças e adolescentes negros e negras.

Para tanto, propomos o desenvolvimento de uma prática pedagógica que dialogue com o contexto histórico e cultural do município, articulada à reconstrução da identidade docente. Partimos do entendimento de que a identidade não é inata, mas construída coletivamente, conforme pontua Gomes (2005). Nesse sentido, torna-se fundamental promover o letramento racial dos docentes, bem como o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para a valorização dos saberes afro-brasileiros e africanos no contexto escolar, potencializando uma educação comprometida com a equidade racial e social.

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO AFRRREFERENCIADO

Intervir pedagogicamente no contexto educacional através da formação continuada em serviço docente propondo uma prática pedagógica que promova a reflexão do currículo afrrreferenciado, é compreender que a mudança da sociedade perpassa pelo espaço escolar. Um ambiente em que é possível construir e desconstruir conceitos que interferem diretamente na formação crítica e cidadã do indivíduo. Entendendo que, sendo a prática educativa crítica essencialmente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, e a escola não é um espaço neutro e tão pouco pode ficar indiferente, as questões que envolvem a diversidade racial existente no contexto escolar e social (Freire, 2018).

Sendo assim, a proposta prevê a realização de cinco encontros formativos de maneira presencial, nos dias determinados para as atividades complementares por cada área do conhecimento, ou seja, os encontros acontecerão a cada oito dias, cada um com carga horária de quatro horas, contemplando um conjunto de ações e experiências intencionalmente planejadas, articuladas a um processo avaliativo sistemático, criterioso e minucioso. Para assegurar a viabilidade dessa organização, serão utilizados os horários e dias da semana já destinados aos/as professores/as, período em que a escola desenvolve a Atividade Complementar (AC), de acordo a Lei Municipal 242 de 9 de janeiro de 2012, conforme determina a Lei nº 8.261, de maio de 2002, referente ao Estatuto do Magistério do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia,

Nesse contexto formativo, torna-se necessário compreender o significado e a finalidade da Atividade Complementar no âmbito da organização escolar, definida de acordo com a legislação vigente no estado da Bahia, nos seguintes termos:

Considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar (Bahia, 2002, Art 56).

À luz dessa definição, foram organizados cinco eixos temáticos, os quais serão trabalhados nos encontros de formação continuada em serviço, com a participação de todos os/as professores/as, organizados por área de conhecimento, respeitando o dia específico determinado pela legislação para cada área. Importa salientar que cada área do conhecimento possui um dia previamente reservado na escola para o desenvolvimento da Atividade

Complementar, o que assegura a participação coletiva e sistemática dos docentes. Conforme ilustramos no Quadro 03.

Quadro 03 - Cronograma dos Encontros Formativos

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO GERAL	ATIVIDADES	PERÍODO / CARGA HORÁRIA
1. Identidade ancestral: revisitando a própria História	Promover a reflexão crítica sobre a ancestralidade dos(as) docentes, de modo a subsidiar a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na identidade ancestral e orientadas por uma perspectiva de currículo afrorreferenciado.	● Roda de conversa - A identidade ancestral na prática pedagógica docente; ● Proposta de atividade: como integrar a reflexão sobre a ancestralidade ao componente curricular.	Um encontro por área de conhecimento - 4h/encontro
2. Territorialidade: a história ancestral do Município de São Francisco do Conde na construção da prática pedagógica docente.	Proporcionar a construção de novos conhecimentos sobre a territorialidade da cidade de São Francisco do Conde, com o propósito de reconceituar e ressignificar a prática pedagógica docente, fundamentando-a em uma proposta afrorreferenciada.	● Roda de conversa - A história ancestral do Município de São Francisco do Conde na construção da prática pedagógica docente; ● Momento interativo: Como integrar os conhecimentos históricos do município de São Francisco do Conde à prática docente?	Um encontro por área de conhecimento - 4h/encontro
3. Territorialidade: Cultura e resistência negra presente no Município de São Francisco do Conde	Possibilitar a construção, a ampliação e a ressignificação de conhecimentos sobre a cultura e a resistência negra, ancorados nos saberes históricos, sociais e culturais de São Francisco do Conde, de modo a ressignificar as práticas pedagógicas e a organização curricular em uma perspectiva antirracista.	● Roda de conversa - Cultura negra e resistência negra presente no Município de São Francisco do Conde; ● Momento interativo: Integrar os conhecimentos sobre manifestações culturais no currículo e na prática pedagógica docente.	Um encontro por área de conhecimento - 4h/encontro
4. Racismo e Desigualdade social: por uma prática educacional antirracista no município de São Francisco do Conde	Promover a reflexão crítica sobre as formas pelas quais o racismo se manifesta na escola e pode colaborar para o fracasso escolar e para a reprodução das desigualdades sociais, com vistas a fomentar práticas pedagógicas antirracistas, que contribuam para a equidade e o sucesso escolar.	● Roda de conversa: por uma prática educacional antirracista no município de São Francisco do Conde; ● Momento interativo: Propor práticas pedagógicas para o enfraquecimento do racismo e da desigualdade	Um encontro por área de conhecimento - 4h/encontro

		social no contexto escolar.	
5. A Literatura Africana e Afro diaspórica: resgate da Memória Ancestral	Compreender a potencialidade da literatura africana e afrodiaspórica para o resgate da memória ancestral, o fortalecimento da identidade docente e a consolidação da alteridade na sociedade.	● Roda de conversa: memória e ancestralidade afetiva. Tecendo Vozes: A Nossa Ancestralidade; ● Momento interativo: Produção de proposta didática a partir de literatura africana.	Um encontro por área de conhecimento - 4h/encontro

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Considerando a sistematização apresentada, que organiza de forma articulada os eixos temáticos, os objetivos formativos e os focos conceituais da formação continuada, apresentaremos a proposta de intervenção pedagógica. Essa transição metodológica possibilita compreender de que modo os fundamentos teóricos e normativos previamente mapeados serão transformados em ações formativas no contexto escolar, por meio de práticas planejadas e intencionalmente contextualizadas.

Desse modo, a proposta de intervenção não se configura como um desdobramento meramente técnico, mas se constitui como um movimento pedagógico orientado, que tem como objetivo implementar os princípios do currículo afrorreferenciado em práticas formativas concretas, sustentadas pela reflexão crítica, pelo engajamento docente e pela ressignificação das práticas pedagógicas no âmbito escolar. Nesse contexto, o/a docente deve ser reconhecido/a como protagonista e autor/a dos documentos oficiais que fundamentam o fazer pedagógico no contexto educacional, considerando sua vivência, seus saberes e sua autonomia docente como elementos centrais na construção de diretrizes que embasam sua prática no cotidiano escolar (Feldman, 2009).

5.1 ENCONTROS FORMATIVOS: SABERES AFRRREFERENCIADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE

A proposta dos encontros formativos em serviço, para as/os docentes do Ensino Fundamental, que atuam em escolas no município de São Francisco do Conde-Ba, intitulada: *Currículo e Saberes Afrrreferenciados na Formação docente em serviço em São Francisco do Conde*, tem uma caráter teórico-prático, promovendo as/aos professoras(es) participantes, reflexões sobre a construção de uma prática pedagógica na perspectiva do currículo afrrreferenciado.

Importa sinalizar que a formação continuada em serviço deve constituir-se como um momento de acolhida, empatia e respeito ao docente que atua no ambiente escolar, marcado por múltiplos desafios e frustrações, mas que não desiste do ato de ensinar, uma vez que reconhece que sua profissão é responsável pela formação de todas as outras. Os diferentes momentos da formação, contarão com vivências reflexivas, produção de estratégias e ações de interlocução com a prática, a ser implantada na escola.

EIXO TEMÁTICO 1 - IDENTIDADE ANCESTRAL: REVISITANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA
Este Eixo Formativo assume relevância significativa para a formação docente, na medida em que possibilita um olhar crítico e sensível sobre a própria identidade ancestral, compreendida como um processo dinâmico e contínuo de construção, além de promover uma prática pedagógica que valorize e reconheça a diversidade étnico-racial presente no espaço escolar.
OBJETIVOS
Geral: Promover a reflexão crítica sobre a ancestralidade dos(as) docentes, de modo a subsidiar a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na identidade ancestral e orientadas por uma perspectiva de currículo afroreferenciado. Específicos: ➤ Reconhecer a própria identidade ancestral e compreender os processos sociais que atravessam sua construção no contexto brasileiro; ➤ Analisar os impactos da identidade ancestral na constituição subjetiva, no pertencimento e nas relações raciais; ➤ Relacionar a temática da ancestralidade às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; ➤ Elaborar proposições pedagógicas afroreferenciadas que contribuam para o fortalecimento da identidade ancestral dos(as) estudantes, de forma transversal às áreas do conhecimento.
METODOLOGIA
Os encontros formativos buscam promover a formação continuada de professores organizados por área do conhecimento, atendendo a grupos de seis a doze docentes por encontro, com duração de quatro horas, realizados quinzenalmente, de acordo com cada área de conhecimento. Essa organização visa favorecer a participação ativa dos docentes e o aprofundamento das discussões e atividades propostas.

Nesse contexto, os encontros serão estruturados em dois momentos formativos complementares. O primeiro momento ocorrerá por meio da prática dialógica, tendo a roda de conversa como recurso metodológico, compreendida como espaço de escuta, construção coletiva e troca de saberes. Os/as participantes devem se organizar em semicírculo, resgatando referenciais ancestrais, de modo a promover a circulação de saberes, na qual o conhecimento não se apresenta como linear ou conclusivo, mas como um processo contínuo e circular, alicerçado na ancestralidade.

O segundo momento formativo será direcionado à articulação entre os objetos de estudo de cada área do conhecimento e a temática da ancestralidade, refletindo sobre de que maneira é possível abordar e fortalecer a identidade ancestral dos estudantes no contexto da sala de aula, visando, assim, envolver todas as áreas do conhecimento, de modo que contribuam de forma integrada para o empoderamento identitário dos/das estudantes.

Após a realização das atividades os participantes deverão construir um portfólio avaliativo dos momentos vivenciados nos encontros.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Acolhida - Para começo de conversa...

Para receber as/os docentes será proposto um momento de acolhimento com música. Como sugestão indicamos as opções: a) Olhos coloridos – autoria de Sandra de Sá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI&list=RDx2tb8YVfOqI&start_radio=1.

b) O Breu – autoria de Xênia França. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iXtfmnEZ-8E&list=RDixtfmnEZ-8E&start_radio=1.

Após reflexões e comentários sobre a música, o/a mediador/a apresentará o tema do primeiro encontro: *Identidade Ancestral*, enfatizando que ao final do encontro espera-se que todos/as tenham refletido sobre sua identidade, reconhecendo os processos de racialização implantados no Brasil. Desta forma, pretende-se que o docente perceba como a sua identidade ancestral tem impacto no pertencimento e nas relações raciais.

A seguir, o/a facilitador/a explicará que será desenvolvida a metodologia da roda de conversa. Momento em que a fala e a escuta são fundantes para que o objetivo do encontro seja alcançado. O grupo deve estar organizado em círculo para que todos/as se vejam, e como facilitador (a) será feito algumas provocações e comentários, mas, estaremos construindo conhecimento conjuntamente, ouvido com respeito e valorizando as histórias de vida e as ideias de cada um de vocês.

Assim, serão firmados três combinados essenciais para que haja respeito, empatia, honestidade e não-julgamento. 1) Importante que todos falem usando a primeira pessoa, possibilitando a aprendizagem mútua e considerando as diversas narrativas; 2) É fundamental desenvolvermos uma escuta ativa, atenciosa e cuidadosa, para que assim, possamos entender o ponto de vista da outra pessoa; 3) Comprometimento de não deixar a roda no meio do encontro (Instituto Aurora, 2023).

Abertura: Apresentação – Minha História... Minha Ancestralidade

As/os participantes serão convidados/as a se apresentarem dizendo seu nome; sua autodeclaração racial; sua história para chegar a essa autodeclaração. Para ajudar na reflexão, poderão ser apresentadas as consignas: Como se constituiu a identificação a respeito da sua raça? Você sempre se identificou assim ou ainda está em processo de construção? Sua auto identificação racial foi descoberta ou ocorreu alguma mudança no decorrer da sua história?

Ao final, tecer agradecimentos a todos (as), refletindo sobre a importância de pensarmos a nossa identidade racial, quem somos, como nos reconhecemos e como foi essa construção durante a vida.

1º momento: Revisitando a minha história

Convidar todos/as para escolherem uma posição confortável (podendo deitar no chão), fecharem os olhos e ao som da música: *Meditar e Relaxar com sons de riacho e natureza: Acalmar os Pensamentos* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UxhDlsH0cGU>), relaxarem, buscando esquecerem o ‘mundo externo’. Para Gauthier (2012, p. 38), o relaxamento do corpo é importante para que “[...] as pessoas parem de racionalizar tudo, se entreguem totalmente e deixem surgir os conteúdos sem censura, que estão recalçados em seus corpos”.

Neste contexto será proposta a dinâmica “Revisitando a minha história”, proposta por Souza e Bernardina (2025).

Ao término, cada participante deverá representar sua experiência da melhor forma que achar conveniente: em forma de desenhos, poema, música, ou outra expressão que desejar. Confeccionando um mural para deixar registrado esse momento.

O/A facilitador/a concluí a atividade enfatizando que esse resgate das memórias

Respire fundo e solte o ar. Você irá retornar à sua infância, adolescência ou vida adulta. Você está no seu território. Caminha neste território e vê um ancestral sentado ao chão. Quem é esse ancestral? Qual é seu nome? Você se aproxima com cuidado e estabelece um diálogo de troca de afrossaberes. Neste diálogo, você pergunta sobre a história do seu nome, as histórias da sua linhagem, inclusive agregados, e sobre mitos e lendas de seu povo. Nesse território, você sente o cheiro e os sabores da sua infância, adolescência ou vida adulta e imagina os modos de comer. Quais são os modos de comer? Em seguida, seu ancestral começa a falar sobre práticas e valores de iniciação, ritos de transmissão e ensino. Quais são eles? Conversando com seu ancestral, você ouve músicas, cantos, toques, ritmos e estilos afro, que lhe acolhem. Nesse momento, você se levanta do chão cuidadosamente e convida seu ancestral para dançar. Quais são esses ritmos? Após este momento, vocês dois retornam para o chão e começam a falar sobre os cabelos: cabelos afros, que são encaracolados, cacheados e crespos. Você aceita seu cabelo? Como é seu cabelo? Seu ancestral agora está falando de sua relação com a África. Você consegue estabelecer relação com a África? Qual é essa relação? Seu ancestral precisa se despedir. Quais afrossaberes, ditos e não ditos, surgiram nesse encontro? Agora, você irá retornar; mexa seu corpo de um lado para o outro e abra seus olhos (Souza e Bernardina, 2025, p. 218).

ancestrais nos permite reviver saberes, valores, costumes que quando adulto esquecemos que vivenciamos, e essas vivências tiveram participação decisiva na formação da nossa identidade. Acessá-las quando adulto nos permite compreender quem somos hoje. Quais mudanças, valores, crenças foram esquecidas, o que foi positivo ou negativo para minha formação, que de alguma forma forjou minha identidade hoje? E a partir disso fortalecer ou reconstruir a nossa identidade, já que ela não é inata, mas se constrói e reconstrói de acordo a nossa convivência na coletividade.

INTERVALO (30 min)

2º momento: Articulação com a prática pedagógica

Os/As participantes deverão sentar em dupla ou trio para juntos discutirem como integrar a reflexão sobre a identidade ancestral na prática pedagógica na sala de aula? Como favorecer a construção da identidade dos estudantes negros de forma positiva? Quais práticas podem contribuir para o empoderamento e fortalecimento da identidade negra do estudante? Quais

objetos de conhecimento podem intervir nesta construção? Após a construção, as duplas ou trio deverão socializar suas reflexões.

O/A mediador/a deve acrescentar que o/a estudante negro/a vive um conflito constante na construção identitária: primeiro pela história de escravidão sofrida por nossos ancestrais, segundo pela invisibilidade da história do povo negro, sempre visto em espaço de menor prestígio, sem representatividade positiva em ambiente de poder, em profissões consideradas de elites (médicos, engenheiros, advogados, odontologistas) e terceiro, por não encontrar beleza em seus traços negroides, em seus cabelos, além de não acreditar que tem potencialidade de ascensão na sociedade. Nesse sentido, trabalhar a identidade negra de forma positiva na sala de aula pode construir para a formulação de uma identidade menos conflituosa.

Momento avaliativo: Portfólio Momentos Formativos

Para encerrar, será entregue as/aos docentes, uma pasta denominada Portfólio do momento formativo, os cursistas deverão individualmente deverão responder: A três perguntas: O que acharam do encontro hoje? O que aprenderam de novo ou quais aprendizagens potencializam a sua formação identitária? Por fim, representem esse momento com uma frase, um desenho, a letra ou refrão de uma música.

O/A mediador/a informará ao grupo que as propostas de prática pedagógica elaboradas, farão parte de um Portfólio construído, ao longo de toda a formação, ao término das atividades. E dessa forma, deverão trazer nos encontros seguintes, com vistas a socialização com o grupo, revisitando o conhecimento construído.

Encerramento:

Neste momento final, ao som da música *Sorriso Negro* de Dona Ivone Lara, todas e todos serão convidados/as a ouvir, a cantar e a movimentar o corpo, trocar abraços com quem desejarem. Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVtowndTTiE>.

* Os diferentes momentos deverão ser registrados em fotos.

RECURSOS UTILIZADOS

Instrumentos musicais, caixa som, tecidos africanos,oringas de barro, histórias, mapa da África, imagens (de cenas do cotidiano, moringa, o ambiente da casa, pente, lenço, colar, livro antigo, imagens de famílias, avós, netos, entre outras), papel de ofício, cartolina duplex, cola, lápis cera colorido, lápis de cor, caneta hidrocor, régua, caneta marcador, tesoura, etc.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação se dará por meio da observação e dos registros, considerando o envolvimento, a escuta sensível, a produção escrita e as conexões identitárias que emergem nas interações e nas criações dos/as participantes.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO AURORA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba. **Diálogos Inter-Raciais**: guia para rodas de conversa. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: <https://tecerdireitos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Guia-para-rodas-de-conversa.pdf>. Acesso em 28/12/2025.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança AfroAncestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 / - Fortaleza: EdUECE, 2015.

SOUSA, Wanderson William Fidalgo de. BERNARDINA, Sabrina Thainara de Sousa. Relato de experiência de uma oficina inspirada na Pretagogia e Sociopoética. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v.8, n.2, p.209-223, jul./dez. 2025. e-ISSN: 2596-1772. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9550/6188>. Acesso em: 29/12/2025.

EIXO TEMÁTICO 2 – TERRITORIALIDADE: A HISTÓRIA ANCESTRAL DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.

Essa etapa da formação contribuirá significativamente para a ampliação do conhecimento dos docentes sobre a cidade em que residem ou atuam, possibilitando o alinhamento entre esse saber territorial e uma prática pedagógica contextualizada, significativa e representativa. Nesse sentido, a formação continuada em serviço reafirma seu propósito de integrar os conhecimentos históricos e culturais do município à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

OBJETIVOS

Geral: Proporcionar a construção de novos conhecimentos sobre a territorialidade da cidade de São Francisco do Conde, com o propósito de reconceituar e ressignificar a prática pedagógica docente, fundamentando-a em uma proposta aforreferenciada.

Específicos:

- Conhecer e analisar o contexto histórico, social e cultural da cidade de São Francisco do Conde, reconhecendo seus processos de constituição territorial e identitária;
- Compreender a territorialidade como elemento central na produção de saberes, memórias e práticas culturais da população negra local;
- Identificar manifestações culturais, religiosas e sociais de matriz africana presentes no território de São Francisco do Conde, valorizando seus significados históricos e simbólicos;
- Refletir criticamente sobre os processos de racialização e suas implicações na organização do território e nas relações sociais e educacionais;
- Integrar os conhecimentos territoriais à prática docente, articulando-os aos objetos de conhecimento das diferentes áreas do currículo;
- Ampliar o repertório histórico e cultural dos professores, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas.

METODOLOGIA

Este encontro será organizado por área do conhecimento, atendendo grupos de cinco a dez docentes por encontro, com duração de quatro horas, realizados de forma quinzenal, em dois momentos formativos articulados. Os/As participantes devem se organizar em formato circular, resgatando referenciais ancestrais e promovendo a circulação de saberes, nos quais o conhecimento não se apresenta como linear ou concluso, mas como um processo contínuo e circular.

O encontro poderá contar com a participação de historiadores e escritores que se dedicam/dedicaram ao estudo e/ou conhecem da história do município de São Francisco do Conde, contribuindo para o aprofundamento da roda de conversa na formação docente, com a temática: *Territorialidade: a história ancestral do município de São Francisco do Conde*. Entre os/as que se destacam, citamos: José Jorge do Espírito Santos, autor da obra *Resgate de uma Riqueza Cultural* (1998), e Ana Clara Ferreira, autora do livro *São Francisco do Conde: Joia Preciosa do Recôncavo Baiano* (2023). Ambos demonstram compromisso com a preservação e a valorização da memória histórica do município e, se disponíveis, poderão participar da roda de

conversa, oferecendo contribuições significativas para a aprendizagem dos docentes em formação.

Na impossibilidade da presença desses escritores, o/a mediador/a poderá recorrer à exibição de documentários sobre a história de São Francisco do Conde, disponíveis em canais digitais, como o YouTube.

Conhecer a história de São Francisco do Conde constitui um passo fundamental para compreender as questões sociais e raciais que influenciam o percurso escolar dos/das estudantes, os quais, muitas vezes, encontram dificuldades na construção de sua identidade, em razão da ausência de referências históricas e territoriais. Ao não conhecerem a história do território em que vivem, muitos/as estudantes têm dificuldade de compreender suas origens e os processos históricos que constituíram o município.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Para a recepção dos/das participantes, o espaço deverá ser organizado de forma acolhedora, utilizando a música como recurso sensível de ambientação. Sugerimos a escuta das canções: *Senhora Liberdade* – interpretada por Zezé Motta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K-5fkNwUoE&list=RD_K-5fkNwUoE&start_radio=1 e *Nega Mina* – interpretada por Alcione. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEIVOILzn5g>. As canções dialogam com a temática da ancestralidade, da liberdade e da identidade negra.

No início do encontro, o/a mediador/a apresentará a temática do segundo momento formativo, *Territorialidade: a história ancestral do município de São Francisco do Conde*, destacando que, ao final da atividade, espera-se que os participantes tenham ampliado e aprofundado seus conhecimentos sobre a história local, reconhecendo a influência do povo negro na constituição social, econômica e cultural do município. Ressaltando, ainda, como esse conhecimento contribui para a construção identitária tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Em seguida será apresentada a metodologia da roda de conversa, fundamentada nos princípios da fala e da escuta. Os/As participantes serão organizados/as em círculo, de modo que possam se ver e se reconhecerem no coletivo. O/A mediador/a realizará provocações e intervenções pontuais, enfatizando que o conhecimento será construído de forma conjunta, com escuta respeitosa e valorização das histórias e das ideias compartilhadas.

Para garantir um ambiente formativo pautado no respeito, na empatia, na honestidade e no não julgamento, serão estabelecidos três combinados essenciais: a) todos deverão se expressar utilizando a primeira pessoa, favorecendo a aprendizagem mútua e o reconhecimento das diferentes narrativas; b) será necessário desenvolver uma escuta ativa, atenta e cuidadosa, a fim

de compreender o ponto de vista do outro; c) os participantes comprometer-se-ão a permanecerem na roda até o término do encontro (Instituto Aurora, 2023).

Abertura: Retomada e sondagem de conhecimentos

Inicialmente, o/a mediador/a solicitará uma breve retrospectiva do encontro anterior, convidando os/as participantes a socializarem as avaliações registradas no portfólio. Em seguida será retomada a temática do dia.

Organizados/as em círculo, apresentará, no centro da roda, imagens e palavras representativas da história do município no passado e na atualidade (Anexo A). Solicitará então, que cada participante escolha uma imagem ou palavra, indicando a qual período ela se refere, justificando a sua escolha. Logo depois, convidará a todos e todas a construir coletivamente um mural interativo, com os títulos “*São Francisco do Conde no passado*” e “*São Francisco do Conde na atualidade*”. Essa atividade tem como propósito, sondar os conhecimentos prévios dos/as participantes sobre a história local.

Ao final, o/a mediador(a) realizará intervenções, contextualizando historicamente os elementos apresentados, com destaque para a Ilha de Cajaíba, território emblemático do período da nobreza açucareira, marcado por intensos processos de exploração e violência contra pessoas escravizadas, cujos vestígios materiais ainda permanecem como memória desse passado (Espírito Santos, 1998).

Na oportunidade poderá trazer reflexões sobre a implantação da *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)* no município, compreendida como um marco na ampliação do acesso à educação superior e como ação relevante de reparação educacional. Neste contexto, pode apresentar dados institucionais sobre os cursos ofertados pela universidade, reforçando sua importância para o município e outros circunvizinhos, bem como a importância da interação com os/as estudantes oriundos de países africanos de língua portuguesa.

Primeiro momento: Aproximação com fontes históricas e audiovisuais

Na sequência serão apresentadas duas obras de autores sanfranciscanos: José Jorge do Espírito Santos, autor de *Resgate de uma Riqueza Cultural* (1998), e Ana Clara Ferreira, autora de *São Francisco do Conde: Jóia Preciosa do Recôncavo Baiano* (2023). As obras abordam aspectos históricos, geográficos e culturais do município, constituindo importantes referências para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Logo em seguida serão exibidos documentários curtos sobre a história local do município: a) *São Francisco do Conde: a história da cidade mais antiga do Brasil colonial na*

Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7sdROgkcrew>; b) *Hino de São Francisco do Conde*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNmSwCOdiEs>. Após a apreciação dos vídeos, o/a facilitador(a) realizará a sistematização dos conteúdos, destacando a relevância histórica do município, sua forte ancestralidade negra e sua contribuição para o fortalecimento da identidade e do pertencimento étnico-racial no contexto local. Momento em que também trará provocações, sobre as possibilidades de inserção dos conteúdos.

INTERVALO (30 min)

Segundo momento: Articulação com a prática pedagógica

Após a apreciação dos materiais, os/as participantes serão organizados em duplas ou trios para elaborar uma proposta de prática pedagógica que integre a história do município à sua área de atuação. Para orientar a atividade, será lançada as seguintes questões disparadoras: Como o componente curricular que você trabalha, pode abordar a história de São Francisco do Conde de forma contextualizada e significativa? Quais as possibilidades de atividades poderão ser propostas às/aos estudantes?

Ao término da atividade, as duplas ou trios socializarão as propostas construídas, possibilitando a troca de experiências e o enriquecimento coletivo das ideias apresentadas.

Momento avaliativo – Portfólio formativo

Para finalizar o encontro, os/as cursistas deverão realizar o registro no portfólio formativo, respondendo às seguintes questões:

1. Como você avalia o encontro formativo, considerando a metodologia, os diálogos estabelecidos e sua participação?
2. Quais aprendizagens novas você construiu ou aprofundou e de que modo elas contribuíram para ampliar sua compreensão sobre a temática estudada e sua prática pedagógica?
3. Apresente uma representação simbólica do momento formativo (por meio de uma frase, desenho, poema ou trecho musical) que expresse os sentidos e afetos mobilizados pela experiência vivenciada.

Encerramento

Para finalizar as/os participantes são convidadas/os à escuta sensível da canção “*Reconvexo*”- de *Caetano Veloso*, como forma de síntese simbólica da experiência formativa vivenciada. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=FYZpzzbEvHo&list=RDFYZpzzbEvHo&start_radio=1.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos com esta oficina o reconhecimento da territorialidade como forma legítima de produção de conhecimento, a valorização do pertencimento e da identidade ancestral. Além do desenvolvimento da escuta, expressão e criatividade, na articulação dos conhecimentos trabalhados e a possibilidade de efetivação de uma prática pedagógica curricular afroreferenciada.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (CONCEITUAL)

A avaliação se dará por meio da observação e do desempenho cognitivo, considerando o envolvimento, a escuta sensível, a produção escrita e as conexões identitárias que emergem nas interações e nas criações dos/as participantes.

REFERÊNCIAS

ESPÍRITO SANTO, José Jorge do. **São Francisco do Conde**: resgate de uma riqueza cultural, São Francisco do Conde, 1998.

INSTITUTO AURORA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba. **Diálogos Inter-Raciais**: guia para rodas de conversa. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: <https://tecerdireitos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Guia-para-rodas-de-conversa.pdf>. Acesso em 28/12/2025.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança AfroAncestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 / - Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, Ana Clara Ferreira. **São Francisco do Conde**: Jóia Preciosa do Recôncavo Baiano. São Francisco do Conde/BA. Editora Filos, 2023.

EIXO TEMÁTICO 3

TERRITORIALIDADE: CULTURA E RESISTÊNCIA NEGRA NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

Essa etapa da formação contribuirá para a ampliação do conhecimento das/dos docentes sobre a cidade em que residem ou atuam, explorando como os corpos, as expressões artísticas e culturais negras, nos espaços geográficos, são construídas e defendidas como formas de luta contra o racismo e o apagamento histórico. Buscamos entender a resistência não apenas como reação à violência, mas como a celebração e a manutenção de um modo de vida, promovendo o alinhamento entre esse saber territorial e uma prática pedagógica contextualizada, significativa e representativa.

OBJETIVOS

Geral: Possibilitar a construção, a ampliação e a ressignificação de conhecimentos sobre a cultura e a resistência negra, ancorados nos saberes históricos, sociais e culturais de São Francisco do Conde, de modo a ressignificar as práticas pedagógicas e a organização curricular em uma perspectiva antirracista.

Específicos:

- Reconhecer os processos históricos de resistência da população negra em São Francisco do Conde, compreendendo sua contribuição para a constituição cultural, social e identitária do município;
- Contribuir para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva afrorreferenciada, tensionando e ressignificando o currículo eurocêntrico ainda predominante no contexto educacional;
- Integrar os conhecimentos construídos à prática docente, de modo a ampliar o repertório cultural e pedagógico dos professores no contexto educacional da cidade de São Francisco do Conde.

METODOLOGIA

A proposta metodológica será desenvolvida em dois momentos formativos articulados. O primeiro ocorrerá por meio da prática dialógica, tendo a roda de conversa como recurso metodológico. Os/As participantes organizar-se-ão em semicírculo, com o objetivo de resgatar referenciais ancestrais e promover a circulação de saberes, na qual o conhecimento não se apresenta como linear ou conclusivo, mas como um processo contínuo e circular, ancorado na ancestralidade.

Inserido nessa perspectiva, o encontro formativo poderá contar com a participação de historiadores, escritores e referências culturais locais, com o objetivo de qualificar a roda de conversa da formação docente a partir da temática Territorialidade: cultura negra e resistência negra no município de São Francisco do Conde.

A possibilidade de convidar pessoas que conhecem profundamente a história sanfranciscana deve ser considerada pelo/a organizador(a) da formação continuada em serviço. Entre esses sujeitos, destacam-se José Jorge do Espírito Santos, autor da obra "*Resgate de uma Riqueza Cultural*" (1998), e Ana Clara Ferreira Santos, autora do livro "*São Francisco do Conde: Jóia Preciosa do Recôncavo Baiano*" (2023).

Além desses autores, ressaltamos a relevância de outras referências culturais do município, como Alva Célia Medeiro, coordenadora do grupo cultural Lindroamor Axé, que assumiu o legado de sua mãe, Dona Aurinha, garantindo a continuidade das tradições culturais e religiosas por meio dos trabalhos espirituais desenvolvidos no Terreiro Angurusena Dya Nzambi, localizado no Largo da Cubamba, no centro do município.

Destacamos, ainda, a contribuição da cantora Izabel Nogueira, reconhecida por sua expressividade vocal e amplamente conhecida como a "Sambista do Recôncavo" (Santos, 2023, p. 342). Esses sujeitos, entre outros agentes culturais locais, demonstram compromisso efetivo com a cultura e a resistência negra em São Francisco do Conde e, se disponíveis, poderão participar da roda de conversa, oferecendo contribuições significativas para a aprendizagem das/os docentes.

Na impossibilidade da participação dos convidados, o/a mediador/a poderá recorrer à exibição de documentários sobre a história de São Francisco do Conde, disponíveis em plataformas digitais, garantindo o acesso dos participantes a conteúdos historicamente contextualizados.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Para começo de conversa

Para a acolhida inicial dos/as participantes, o ambiente deve estar organizado de forma acolhedora, utilizando a música como recurso pedagógico. Sugerimos a escuta da canção: *A Rainha do Samba*, interpretada por Izabel Nogueira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J5_OFwdjQnU. Após a escuta da canção, motivar o grupo, para cada um/uma expresse suas impressões sobre os conteúdos presentes nas canções.

Antes de iniciar a proposta do encontro, o/a mediador/a solicitará uma retrospectiva do encontro anterior, convidando os cursistas a socializarem as avaliações registradas no portfólio

do encontro passado. Dando continuidade, apresentará o tema do terceiro encontro: *Territorialidade: cultura e resistência negra no município de São Francisco do Conde*, enfatizando que, ao final da atividade, espera-se que os participantes ampliem seu repertório cultural acerca da resistência negra no município, reconhecendo a grandiosidade das manifestações culturais locais e sua contribuição histórica, social e simbólica para a constituição da cidade.

Em seguida, explicará que ao longo do encontro formativo, a metodologia da roda de conversa, fundamentada nos princípios da fala e da escuta, alicerçará as atividades, possibilitando a valorização das histórias e das ideias compartilhadas. Para o alcance dos objetivos propostos, os/as participantes devem se organizar em semicírculo, possibilitando que todos se vejam e se reconheçam no coletivo. E convidará o grupo a apreciar o vídeo *A Verdadeira Origem da Capoeira: a luta que nasceu da resistência*, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ft8kRKPVW4>. Seguido do vídeo *Capoeira Demo*, <https://www.youtube.com/watch?v=Wz8b2xff7s0>, como estratégia de contextualização histórica e cultural da capoeira enquanto prática de resistência negra.

Ao término da exibição, realizará intervenções sobre a capoeira, apresentando mestres atuantes no município de São Francisco do Conde, entre eles Sidney Santos de Jesus, que iniciou sua trajetória como educador da capoeira em 1995, sendo posteriormente graduado como mestre, e Antônio Marcos Ferreira dos Santos, conhecido na roda como *Mestre Canário Pardo*. Ressaltamos que a formação de um mestre de capoeira exige conhecimentos e habilidades em diferentes áreas, como o jogo-luta da capoeiragem, a musicalidade, os saberes históricos e as tradições culturais afro-brasileiras.

1º momento – Manifestações culturais do município

Ao término desse diálogo, o/a facilitador(a) apresentará o vídeo *As Paparutas – São Francisco do Conde (BA)*, elaborado no âmbito do Programa PAT BTS, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wokLSPV4odA>. Serão também projetadas outras manifestações culturais presentes no município (Anexo B), acompanhadas de reflexões, contextualizando suas origens, significados e formas de resistência cultural.

INTERVALO (30 min)

2º momento – Articulação com a prática pedagógica

Na sequência, será solicitado que os/as participantes se organizem em duplas ou trios para elaborarem uma proposta de prática pedagógica que resgate as manifestações culturais do

município, visando ao fortalecimento da identidade dos/das estudantes. Ao término, os grupos socializarão as propostas construídas, favorecendo a troca de experiências e o enriquecimento coletivo da prática docente.

Para terminar – Momento avaliativo

Para finalizar o encontro, os/as cursistas deverão realizar o registro no portfólio formativo, respondendo às seguintes questões:

1. Como você avalia o encontro formativo, considerando a metodologia, os diálogos estabelecidos e sua participação?
2. Quais aprendizagens novas você construiu ou aprofundou e de que modo elas contribuíram para ampliar sua compreensão sobre a temática estudada e sua prática pedagógica?
3. Apresente uma representação simbólica do momento formativo (por meio de uma frase, desenho ou trecho musical) que expresse os sentidos e afetos mobilizados pela experiência vivenciada.

Encerramento

Como forma de síntese sensível e reflexiva da experiência formativa vivenciada, o/a facilitador(a) convidará todos/as a ouvirem o poema *Recordar é Preciso* – autoria de Conceição Evaristo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O_1NAD0kjtY. Em seguida, agradecerá a participação do grupo nas atividades.

RECURSOS UTILIZADOS

Caixa de som, textos de livros, vídeos, papel metro, tesoura, projetor, notebook, papel ofício, imagens, entre outros materiais de apoio.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (CONCEITUAL)

A avaliação se dará por meio da observação e do desempenho cognitivo, considerando o envolvimento, a escuta sensível, a produção escrita e as conexões identitárias que emergem nas interações e nas criações dos/as participantes.

REFERÊNCIAS

ESPÍRITO SANTO, José Jorge do. **São Francisco do Conde**: resgate de uma riqueza cultural, São Francisco do Conde, 1998.

INSTITUTO AURORA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba. **Diálogos inter-raciais**: guia para rodas de conversa. [S.l.: s.n., 2023. Disponível em:

<https://tecerdireitos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Guia-para-rodas-de-conversa.pdf>. Acesso em 13/12/2025.

Lista de Produtos da Marca Mestre Sidney Santos de Jesus. Disponível em: https://www.capoeirashop.fr/pt/47_mestre-sidney-santos-de-jesus?srsId=AfmBOoo7coxNi172CcCZLk2GqeT14-AeYkdYBJa23nmrh9AKE10usJII. Acesso em 20/12/2025

SANTOS, Ana Clara Ferreira. **São Francisco do Conde: Joia preciosa do Recôncavo Baiano**, São Francisco do Conde/BA. Editora Filos, 2023

EIXO TEMÁTICO 4

RACISMO E DESIGUALDADE SOCIAL: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

O racismo como um fenômeno estrutural, presente nas diversas instituições sociais, inclusive no espaço escolar. Neste sentido, torna-se fundante que professoras e professores, estejam conscientes do papel que devem desempenhar na construção de novos saberes que valorizem a herança africana e afro-brasileira. A construção de práticas pedagógicas antirracistas e afroreferenciadas, pode colaborar para dirimir práticas discriminatórias no contexto educacional e, conseqüentemente, na sociedade, com vistas a promover práticas pedagógicas que busquem a emancipação das/os estudantes, a partir da consciência de si e do outro.

OBJETIVOS

Geral: Promover a reflexão crítica sobre as formas pelas quais o racismo estrutural se manifesta na escola e pode contribuir para o fracasso escolar e para a reprodução das desigualdades sociais, com vistas a fomentar práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para a equidade e o sucesso escolar.

Específicos:

- Compreender o racismo como fenômeno estrutural e institucional, analisando seus impactos nos processos de escolarização e nas trajetórias educacionais dos/as estudantes;
- Analisar de que maneira o racismo contribui para o fracasso escolar e para a ampliação das desigualdades sociais no contexto da educação básica;
- Refletir criticamente sobre práticas, discursos e relações escolares que podem reforçar ou enfrentar o racismo no cotidiano da escola;
- Integrar práticas pedagógicas antirracistas às diferentes áreas do conhecimento, visando à promoção da equidade, da valorização da diversidade e do avanço escolar dos/as estudantes.

METODOLOGIA

É fundamental que as(os) docentes compreendam o racismo como um fenômeno estrutural, presente nas diversas instituições sociais, inclusive nos espaços escolares. A construção de práticas pedagógicas antirracistas pode, portanto, colaborar para o enfraquecimento de práticas discriminatórias no contexto educacional e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

A proposta metodológica será desenvolvida em dois momentos formativos articulados. O primeiro momento ocorrerá por meio da prática dialógica, tendo a roda de conversa como recurso metodológico, compreendida como espaço de construção coletiva e troca de saberes. Os participantes devem se organizar em semicírculo com o objetivo de resgatar referenciais ancestrais e promover a circulação de saberes, nos quais o conhecimento não se apresenta como linear ou conclusivo, mas como um processo contínuo e circular, fundamentado na ancestralidade. O segundo momento será dedicado a reflexões e discussões de vídeos alusivos à temática do encontro e a análise e formulação de situações problema. Essa metodologia possibilita a articulação entre teoria e prática, permitindo que os referenciais conceituais discutidos sejam mobilizados na elaboração de estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Trata-se, portanto, de um método coerente com perspectivas pedagógicas emancipadoras e com a formação de docentes comprometidos com a educação antirracista e a transformação das práticas educativas

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Para a recepção dos/das participantes, o espaço deverá ser organizado de forma acolhedora, utilizando a música como recurso sensível de ambientação. Sugerimos a escuta das músicas: a) O Canto das Três Raças – autoria de Clara Nunes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojIS9vloqpY>; b) Vidas Negras importam – autoria de Martinho da Vila. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3r_JTAMLqAs. As canções dialogam com a temática da ancestralidade, da liberdade e da identidade negra.

Antes de iniciar a proposta do encontro, o/a mediador (a) solicitará uma retrospectiva da aula anterior, convidando os cursistas a socializarem a avaliação registrada no portfólio. Em seguida, apresentará o tema do encontro: *Racismo e desigualdade social*, enfatizando que, ao final da atividade, espera-se que os participantes compreendam a influência da prática do racismo no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Nesta perspectiva é importante tecer algumas considerações sobre o racismo: Trata-se de uma prática estrutural e violenta, que atua no menosprezo e na invisibilização das pessoas negras,

contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais na sociedade brasileira. A compreensão de que o racismo atua de forma estrutural na sociedade e incide diretamente sobre os processos educativos, exige reconhecer os limites da escola, sem, contudo, minimizar seu papel estratégico na construção de práticas sociais mais justas.

Embora a educação não seja capaz, por si só, de eliminar as desigualdades historicamente produzidas, ela se constitui como um espaço privilegiado de problematização crítica, formação de consciências e fortalecimento de ações coletivas voltadas à emancipação dos sujeitos. Esse entendimento dialoga diretamente com a perspectiva freireana acerca do papel da educação na transformação social, ao reconhecer seus limites estruturais, sem, contudo, desconsiderar sua relevância nos processos emancipatórios (Freire, 2019).

Concluído este momento, será realizada uma atividade de sondagem com o objetivo de identificar o grau de letramento racial prévio das/os participantes acerca dos seguintes conceitos: racismo estrutural, branquitude, preconceito, discriminação, injúria racial, desigualdade racial, democracia racial.

Os conceitos correspondentes serão dispostos no chão, e as/os cursistas, organizadas/os em duplas ou trios, deverão relacionar cada termo à sua definição. Ao final da atividade, o/a mediador(a) realizará as intervenções necessárias, esclarecendo possíveis equívocos.

Primeiro momento - Reflexão

O/a facilitador(a) convidará os cursistas a assistirem ao episódio 4 – *As leis para a população negra*, da série Resistência Negra, disponível na plataforma Globoplay. O episódio aborda a resistência da população negra e as legislações criadas para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Ao término, ainda organizados em duplas ou trios, as/os cursistas deverão registrar suas impressões, considerando às seguintes questões:

1. Qual parte do episódio mais chamou sua atenção? Por quê?
2. Você já sofreu racismo ou conhece alguém que tenha sofrido?
3. O que foi feito para combater a prática vivenciada?
4. Como a escola reproduz o racismo, na sua opinião?
5. Como o racismo contribui para a desigualdade social?

As reflexões serão socializadas em uma roda de conversa.

INTERVALO (30 min)

Segundo momento - Situação - problema

A utilização de situações-problema se justifica por favorecer uma abordagem pedagógica crítica e contextualizada, que parte de situações do cotidiano escolar, para promover a reflexão sobre práticas racistas, desigualdades sociais e conflitos identitários. O/a mediador (a) apresentará um estudo de caso fictício, baseado em situações reais comuns em escola pública, e que pode ser utilizado como reflexão na formação de professores.

Estudo de caso: Racismo em ambiente escolar

Identificação:

Aluno: Jonas (nome fictício); : 11 anos; Série: º 5 ano do Ensino Fundamental Escola:
Escola Municipal Turno: Matutino

Jonas é um estudante negro, com bom desempenho escolar, participativo nas aulas e com interesse principalmente em Geografia e Educação física. Nos últimos meses, professores perceberam que o aluno passou a ficar mais calado, evitava participar das aulas e começou a faltar com frequência.

As/os docentes serão provocadas/os a analisarem a situação, refletindo sobre seus desdobramentos pedagógicos, sociais e éticos, e como agiriam diante da situação.

Logo depois, solicitará que dispostos em dupla ou trio, elaborem uma situação ocorrida em sala de aula (pode ser real ou fictícia) de comportamentos ou ações racistas, propondo estratégias pedagógicas de enfrentamento. Ao final, os grupos deverão socializar as situações elaboradas; e o/a mediador/a abrirá espaço para comentários e reflexões.

Tal dinâmica favorece a articulação entre os referenciais teóricos discutidos e as práticas docentes, contribuindo para a construção de intervenções pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e a promoção da equidade no espaço escolar. Para Freire (2018), ao trabalhar com essa metodologia, o processo formativo desloca os cursistas da posição de receptores passivos de conteúdo, para sujeitos ativos da aprendizagem, estimulando a análise crítica, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos.

Para terminar: Momento avaliativo – Portfólio formativo

Para finalizar o encontro, os/as cursistas deverão realizar o registro no portfólio formativo, respondendo às seguintes questões:

1. Como você avalia o encontro formativo, considerando a metodologia, os diálogos estabelecidos e sua participação?
2. Quais aprendizagens novas você construiu ou aprofundou e de que modo elas contribuíram para ampliar sua compreensão sobre a temática estudada e sua prática pedagógica?

3. Apresente uma representação simbólica do momento formativo (frase, desenho ou trecho musical) que expresse os sentidos e afetos mobilizados pela experiência vivenciada.

Encerramento

O/a facilitador(a) convidará a todas/os a ouvirem a música *A carne*, de Elza Soares (2002); disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw&list=RDyktrUMoc1Xw&start_radio=1

E encerra o encontro formativo com agradecimentos aos momentos significativos de troca e construção de conhecimentos que irão potencializar a prática pedagógica no contexto escolar, trazendo contribuições relevantes para formação da identidade dos/as estudantes.

RECURSOS UTILIZADOS

Vídeos, projetor multimídia, caixa de som e notebook para exibição de curtas ou músicas sobre atemática, imagens, lápis de cor, caneta hidrocor, régua, caneta marcador,

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA (CONCEITUAL)

A avaliação se dará por meio da observação e do desempenho cognitivo, considerando o envolvimento, a escuta sensível, as produções e as conexões identitárias que emergem nas interações e nas criações dos/as participantes.

REFERÊNCIAS

DAUER, Leticia. Estudante de escola particular é vítima de racismo na Zona Norte de SP: 'Seu cabelo é de Bombril, serve pra limpar panela'. **G1**. SP — São Paulo. 17/10/2024. Disponível: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/10/17/estudante-de-escola-particular-e-vitima-de-racismo-na-zona-norte-de-sp-seu-cabelo-e-de-bombril-serve-pra-limpar-panela.ghtml>. Acesso em 11/12/2025

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p.24-25.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Resistência Negra. **Plataforma Globoplay**. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/resistencia-negra/t/CVhQZyTtk1/> Acesso em 13/01/2025.

EIXO TEMÁTICO 5
A LITERATURA AFRICANA E AFRO DIASPÓRICA: RESGATE
DA MEMÓRIA ANCESTRAL

A última etapa da formação continuada docente em serviço será dedicada ao resgate da memória ancestral e o reconhecimento identitário, através da literatura africana e afrodiaspórica, como possibilidade de legitimar histórias, construções sociais e culturais daquilo que constitui subjetividade e coletividade do indivíduo. Neste sentido, trabalharemos com obras de autoras/es negras/as africanas e afro-brasileiras, evidenciando temáticas que interseccionam e dialogam, com o currículo em uma perspectiva afrorreferenciada, com vistas ao desenvolvimento de práticas decoloniais, humanizadas e emancipatórias.

OBJETIVOS

Geral: Compreender a potencialidade da literatura africana e afrodiaspórica para o resgate da memória ancestral, o fortalecimento da identidade docente e a consolidação da alteridade na sociedade.

Específicos:

- Reconhecer as narrativas literárias que possibilitem o resgate da memória ancestral afetiva dos docentes.
- Entender elementos presentes na literatura, buscando ampliar o repertório cultural e pedagógico;
- Ampliar o repertório docente com obras literárias de autores (as) negras visando uma prática docente alicerçada no currículo afrorreferenciado.

METODOLOGIA

A literatura afrorreferenciada de autoria negra tem lugar de destaque na construção e consolidação de um currículo que promova e implemente práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias. Gomes (2003) chama a atenção para a importância das discussões sobre o negro (a), as quais não devem ficar restritas apenas à questão do racismo, mas que evidenciem os sentidos que atribuem ao mundo, a cultura, a ancestralidade.

A proposta metodológica será desenvolvida em dois momentos formativos articulados, por meio da prática dialógica, tendo a roda de conversa como recurso metodológico. Para tanto, os/as participantes serão organizados em semicírculo, com o objetivo de resgatar referenciais ancestrais e promover a circulação de saberes, na qual o conhecimento não se apresenta como linear ou concluso, mas como um processo contínuo e circular, ancorado na ancestralidade.

No primeiro momento, o grupo refletirá sobre a ancestralidade afetiva a partir de resgate de memórias. Já o segundo momento, será dedicado a literatura africana, onde as/os docentes terão acesso a sinopse de algumas obras e construirão uma proposta didática a ser aplicada com a sua turma.

O movimento de pensar o continente africano, à luz da cultura e da literatura negra, possibilitará as/aos participantes, reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e a ampliação de conhecimentos sobre a literatura afrocentrada. Contribuindo para construção de novas narrativas culturais, valorização da identidade ancestral e consequentemente desconstrução de preconceitos.

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Para a recepção dos/das participantes, o espaço deverá ser organizado de forma acolhedora, utilizando a música como recurso sensível de ambientação. Sugerimos a escuta das músicas: a) Meu Lugar – autoria de Arlindo Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TC3BhhraHgc>; b) Identidade – autoria de Jorge Aragão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j59LwZB2ihw>. As canções trazem em suas letras, os elementos sobre a identidade, a resistência e a cultura afro-brasileira.

Após a escuta das músicas o/a mediador/a solicitará que os/as docentes falem sobre a letra das músicas, destacando os pontos fortes que as canções trazem. Na oportunidade, destacará que nas músicas as concepções filosóficas e a cosmovisão africana estão presentes quando falam da ancestralidade, identidade, comunidade (Ubuntu).

Em seguida, e antes de iniciar a proposta do encontro, solicitará que o grupo faça uma breve retrospectiva do encontro anterior, convidando os cursistas a socializarem as avaliações registradas no portfólio do encontro passado. Dando continuidade, apresentará o tema do quinto encontro: *A Literatura Africana e Afro diaspórica para o Resgate da Memória Ancestral*. Momento em que as/os docentes terão a oportunidade de ampliar seu repertório literário conhecendo autoras e autores, negras e negros, as concepções filosóficas e a cosmovisão africana presente nas obras, além de resgatar memórias ancestrais afetivas.

Primeiro momento - Resgate da memória afetiva ancestral

O/A mediador/a fará a proposta deste momento intitulado: "*Tecendo Vozes: A Nossa Ancestralidade*". Para tanto, convidará os/as cursistas a ouvirem o poema "**Vozes-Mulheres**", de Conceição Evaristo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GkRF3lredI8>. Após a escuta, solicitará as/aos participantes: Se você fosse acrescentar uma nova estrofe ao poema, começando com a expressão "A minha voz...", o que você escreveria? Explique por quê?

Para o próximo passo, cada participante receberá uma folha de papel ofício e disponibilizará canetas hidrocor de diversas cores, dando a orientação: "Escreva nesta folha, com poucas palavras ou uma frase, a 'voz' (conselho, grito de resistência, lamento ou sabedoria) cuja história de luta ou sabedoria as/os marcou/afetou, ou que você herdou da sua ancestralidade e que guia o seu fazer docente hoje".

Em seguida, cada professor/a lê a sua frase e prende o seu papel em um varal/barbante (já estendido no centro da sala), criando um varal de memórias. Na roda de conversa, todos/as conversarão sobre como essas histórias coletivas impactam a educação e o combate ao racismo e à invisibilização de mulheres negras.

INTERVALO (30 min)

Segundo momento: Literatura afrodiaspórica

O/A mediador/a provocará as/os docentes a respeito de Literatura para crianças e jovens de autoria negra e autores negros que eles/as conhecem, e se tem alguma obra nesta categoria no seu acervo pessoal ou no acervo da biblioteca da escola. Logo após, fará uso do projetor multimídia para apresentar alguns livros, suas sinopses e algumas imagens. Obras a serem apresentadas:

Título: Histórias de Princesas

Autoria: Kiusam de Oliveira -

Sinopse: Apresenta narrativas sobre princesas da mitologia iorubá, conectando tradições africanas e novas perspectivas de feminilidade e poder para meninas negras.

Título: Amoras

Autoria: Emicida

Sinopse: Apresenta a importância de reconhecer a beleza, o valor de personagens negros e os aspectos das culturas negras brasileiras, de maneira poética.

Título: Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo

Autoria: Alan Alves Brito

Sinopse: Apresenta a história de uma menina chamada Antônia, muito curiosa a respeito das coisas que observa no mundo e que valoriza sua origem afrodescendente.

Título: Quanta África tem no dia de Alguém?

Autoria: Renata Fernandes

Sinopse: Apresenta diversas palavras africanas que compõem a língua portuguesa, focando nas sonoridades das palavras, relacionando-as a diversos idiomas falados no continente africano.

Título: Contos ao redor da fogueira**Autoria: Rogério Andrade Barbosa**

Sinopse: Apresenta duas histórias inspiradas em fatos acontecidos e transmitidos de geração em geração, resgatando algumas lendas africanas e mostrando o poder da inteligência e dos sentimentos de seus personagens.

Título: A África, meu pequeno Chaka...**Autoria: Marie Sellier**

Sinopse: Demonstra um personagem africano que conta histórias, estimulando para a compreensão de um mundo em que a memória pessoal é fundida com a coletiva, e transmitida pela oralidade.

Título: Histórias da Preta**Autoria: Heloisa Pires Lima**

Sinopse: Apresenta informações históricas e reflexões que estimulam o exercício da cidadania, focando na população negra do Brasil e a questão do racismo.

Logo após, o/a mediador/a entregará a cópia do livro História da Preta, Heloisa Pires Lima e em dupla ou trio, os cursistas deverão realizar a leitura das primeiras páginas do livro com o título: *A Preta se apresenta* (p. 05 a 09). Em seguida, os grupos deverão dialogar sobre suas lembranças, suas experiências ancestrais com seus avós, pai, mãe, tios (a), fazendo anotações em uma folha à parte. Logo após deverão desenvolver em dupla uma Proposta Didática para ser aplicada com a sua turma e que esteja relacionada à sua área de conhecimento. Respondendo a seguinte questão: Como seu componente curricular poderia trabalhar o texto *A Preta se apresenta* com a sua turma? Após a conclusão, o/a mediador/a solicitará que abra a roda, e todos/as devem socializar a sua produção.

Momento avaliativo – Portfólio formativo

Para finalizar o encontro, os/as cursistas deverão realizar o registro no portfólio formativo, respondendo às seguintes questões:

1. Como você avalia o encontro formativo, considerando a metodologia, os diálogos estabelecidos e sua participação?
2. Quais aprendizagens novas você construiu ou aprofundou e de que modo elas contribuíram para ampliar sua compreensão sobre a temática estudada e sua prática pedagógica?

3. Apresente uma representação simbólica do momento formativo (por meio de uma frase, desenho ou trecho musical) que expresse os sentidos e afetos mobilizados pela experiência vivenciada.

Encerramento:

Convidar as/os cursistas para assistirem o vídeo musical “Maior”- de Dani Black. Disponível

em: https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqjXIzpE&list=RDOxjhqjXIzpE&start_radio=1.

Em seguida de breve reflexão sobre a canção que convida ao desnudamento da alma, incentiva a valorização da própria trajetória, suas cicatrizes e a constante metamorfose da existência. Por fim, o encontro formativo é encerrado com agradecimentos aos momentos significativos de troca e construção de conhecimentos que irão potencializar a prática pedagógica no contexto escolar.

RECURSOS UTILIZADOS

Projeto multimídia, lápis, papel ofício, hidrocor, lápis de cor, revista, tesoura, cola; livro; mesa, cadeiras, caneta, caixa de som, barbante para confecção de varal, pregadores.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação se dará por meio da observação e da participação nas atividades e do desempenho cognitivo, considerando o envolvimento, a escuta sensível, a produção escrita e as conexões identitárias que emergem nas interações e nas criações dos/as participantes.

REFERÊNCIAS

ESPÍRITO SANTO, José Jorge do. **São Francisco do Conde: Resgate de uma cultura**. São Francisco do Conde, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>

LIMA, Heloísa Pires. **História da Preta**. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

SANTOS, Ana Clara Ferreira. **São Francisco do Conde: Joia Preciosa do Recôncavo Baiano**. São Francisco do Conde/BA. Editora Filos, 2023.

UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO BAIANO - Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. **Módulo 3 – Educação Antirracista na Escola**: Literatura Infantojuvenil de autoria negra, 2025. Disponível em: <https://labtime.ufg.br/avacapes/#/instituicao/ufrb/curso/2058/visualizar>. Acesso em 13/07/2025

5.2 ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO: TECENDO SENTIDOS

A construção da prática pedagógica ancorada em um currículo afrorreferenciado tendo como referência a história e a cultura da cidade de São Francisco do Conde, se justifica pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que obriga que em todas as etapas de escolarização seja ensinado a história e a cultura africana e afrobrasileira. Ademais, o município tem em suas raízes, contribuições latentes à história e cultura africanas, além do número expressivo de povos escravizados, que ajudaram a construir a sua história, a qual não pode ficar invisibilizada.

A escola, para além de espaço de reprodução, é um ambiente de transformação social, que deve ter a responsabilidade e o compromisso de rever sua postura diante da diversidade racial e cultural brasileira, promovendo práticas comprometidas com a equidade. Nesta perspectiva, a formação docente em serviço com professoras e professores dos anos finais do Ensino Fundamental, se torna um ato de resistência, mudança de mentalidade e de valorização dos diferentes saberes construídos, e o reconhecimento da territorialidade como forma legítima de produção de conhecimento, a valorização do pertencimento e da identidade ancestral. Que tenha como centralidade, os saberes, as experiências e os valores civilizatórios, a ancestralidade e a cultura dos povos africanos na construção do conhecimento, articulada com os saberes e culturas locais, conforme situa Gomes (2012), ao ratificar a educação das relações étnico-raciais como um processo contínuo, que atravessa o currículo e o cotidiano escolar.

Nesta esteira, as temáticas propostas apresentam potencial contribuição aos processos de formação e reconhecimento identitário ancestral das/dos professoras/es, especialmente no que se refere à ressignificação do currículo e da prática pedagógica. A apropriação da ancestralidade, a partir do resgate da memória, buscará promover o engajamento na construção da prática antirracista. Além do desenvolvimento da escuta, expressão e criatividade, na articulação dos conhecimentos trabalhados e a possibilidade de efetivação de uma prática pedagógica curricular afrorreferenciada. Assim, resgatar a memória ancestral é o primeiro passo para autorreconhecer-se e autoafirmar-se.

Pensar a formação continuada no espaço escolar, que contemple as diferentes áreas do conhecimento, nos possibilita a compreensão de que o currículo afrorreferenciado deve perpassar todos os campos do conhecimento, ganhando visibilidade e sendo incorporado ao repertório formativo dos/das professores/as. E que de forma intencional contribua para

construção de uma educação antirracista e para o reconhecimento e fortalecimento da identidade e da valorização da herança africana e afro-brasileira.

Esperamos que esta formação se constitua como referência para se pensar em um currículo que não se limite apenas a reestruturação de conteúdos mas, que reverbere em mudanças nas formas de ensinar, aprender e conviver. Destarte, a construção teórico-metodológica aqui analisada se configura como forma concreta de materialização de um currículo ancorado na Lei nº 10.639/2003, ao assumir a história e a cultura africana e afro-brasileira como dimensões estruturantes da formação docente e da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a profissão docente é compreender que somos responsáveis pela formação cidadã das crianças, jovens, adolescentes e adultos, e isso implica na construção de uma visão ampla das problemáticas, desafios que circundam a sociedade brasileira. O que exige uma formação docente que atenda a necessidade do contexto social buscando romper com práticas tradicionais, favorecendo uma formação contextualizada com modelo de sociedade vigente. Desta forma, a formação inicial e a continuada tem sua importância por promover momentos de construção de conhecimentos necessários à prática docente, por ser uma profissão complexa e desafiadora, o ato de aprender é constante e de fundamental importância.

No entanto, a formação continuada em serviço apresenta um diferencial que enriquece a prática pedagógica, considerando que ela possibilita a construção de saberes de forma colaborativa, intervindo nas problemáticas no contexto escolar de forma direta e assertiva, além de desenvolver a autonomia docente na tomada de decisão referente ao seu trabalho, e de assumir a autoria de documentos oficiais que fundamentam seu fazer pedagógico no contexto educacional.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo mais amplo de compreender como a formação continuada em serviço, para professoras e professores, pode contribuir para a implementação de uma prática pedagógica alicerçada em um currículo afrorreferenciado, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando o contexto sociocultural das escolas municipais de São Francisco do Conde-BA. Tendo em vista a Lei 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 e determina a obrigatoriedade do estudo da história e a cultura afro-brasileira e africana em todos os segmentos da educação básica. Contudo, essa prática acontece de forma fragmentada, sendo desenvolvida de forma pontual, e sem um trabalho pedagógico contínuo, contextualizado e integrado às diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

O estudo de natureza qualitativa bibliográfica, ancorado na pesquisa de intervenção propositiva, buscou dentre os seus objetivos, refletir sobre a formação continuada em serviço e suas interfaces com as questões étnico-raciais. Nesta perspectiva é essencial pensar em um currículo que transponha modelos engessados, focados em concepções e posturas eurocêntricas. Consideramos que a formação continuada em serviço é uma oportunidade que as/os docentes possuem para refletir sobre questões étnico-raciais, analisar situações, problematizando-as e buscando romper com velhas concepções.

Os desafios para implementar uma formação continuada em serviço na perspectiva do currículo afrorreferenciado está na desconstrução de uma prática eurocêntrica, que induz a construção de um conhecimento único, que fortalece a exclusão e a invisibilidade da história africana e afro-brasileira. Destarte, construir prática pedagógica inclusiva e equitativa e contextualizada com a história e a cultura afro-brasileira e que fortaleça a identidade positiva desses alunos, rompendo com abordagem curricular eurocêntrica possibilitando mudança de mentalidade que poderá transformar a sociedade.

A ideia de propor uma formação continuada por meio da pesquisa de intervenção pedagógica (Pereira, 2019) para o contexto educacional, decorre da necessidade de mudança na prática docente, considerando a aplicação dos estudos da cultura e história afro-brasileira e africana na sala de aula, por meio de um currículo afrorreferenciado. A proposta *Currículo e Saberes Afrorreferenciados na Formação docente em serviço em São Francisco do Conde*, seguiu os seguintes princípios: ancestralidade; oralidade; territorialidade; identidade; cosmovisão africana e prática antirracista. A forma de abordagem dos conteúdos por meio de encontros teórico-práticos, considera que as temáticas dialoguem diretamente com um currículo afrorreferenciado, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente voltada para o reconhecimento e a valorização da identidade e cultura negra.

Apesar dos desafios apresentados para efetivação de uma formação continuada na perspectiva de uma prática pedagógica atendendo o propósito do currículo afrorreferenciado, a pesquisa alcançou o objetivo comprovando que existe possibilidade em desenvolver a formação continuada em serviço e efetivar uma educação antirracista no contexto escolar, em prol da formação discente inclusiva, equitativa e com justiça social. Sendo assim, pretendemos apresentar a proposta de implementação de formação continuada em serviço, a Secretaria de Educação Municipal de São Francisco do Conde-Bahia, as gestoras e aos gestores das escolas do Ensino Fundamental - anos finais, com vistas ao desenvolvimento da formação e implementação e construção de prática pedagógica na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana, nos encontros da atividade complementar (AC) por área de conhecimento, para construir uma prática que resgate a história e a cultura de São Francisco do Conde como objeto de estudo, considerando seus aspectos históricos e culturais.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do cárcere**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. 246 f.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 71–86, maio/out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257>. Acesso em: 10/08/2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93–110. Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 3/10/2024.

BAHIA. Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o **Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: https://www.ba.gov.br/administracao/sites/site-saeb/files/migracao_2024/uploads/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf. Acesso em 10/10/2025

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>. Acesso em: 08/05/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1. Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08/09/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes>. Acesso em: 18/07/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025. **Estabelece diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2025**. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-435-de-3-de-julho-de-2025-640262289>. Acesso em: 02/01/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 08/05/2025.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1980.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **Estudos africanos e afro-brasileiros**: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na educação básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane; GOMES, Nilma Lino. **Educação Anti-racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf>. Acesso em 10/11/2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: 5 dez. 2025.

DIAS, Ivone Aparecida Duarte Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Curitiba: CRV, 2020.

DIAS, Karina de Araújo (org.). **Formação docente em perspectiva**. Curitiba: Bagai, 2021.

DIAS, Maria da Graça Andrade. **Memórias e existências**: identidades e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia. 2015. 2 v. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGM_2de72cbf23acfb4818613d5e4d5ae50b. Acesso em: 30 dez. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica**. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34–42, jan./jun. 2014.

ESPÍRITO SANTO, José Jorge do. **Resgate de uma riqueza cultural**. São Francisco do Conde, BA, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Vozes-Mulheres. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p.24-25.

FARIAS, Carla Cristina G; LINS, Monica Regina F; BRIÃO, Gabriela F. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo. v. 14, n. 1, p. 88-110 Jan/Abr 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1018/796>. Acesso em 22/12/2025

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p - 239-409. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VkfgsBrLZF3kKxDs5K7Pk7y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/08/2025

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30/10/2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Formação de professores e diversidade**. Brasília, DF: Editorial Vias, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZAGA, Daiane da Silva. **Enegrecendo o currículo de geografia**: desafios e possibilidades para práticas afrocentradas / Daiane da Silva Gonzaga. - 2024. Disponível em: https://dipppg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/251_Daiane%20da%20Silva%20Gonzaga.pdf. Acesso em: 18/11/2025.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. São Francisco do Conde (BA). Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde>. Acesso em: 10/08/2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO AURORA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) - Campus Curitiba. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). **Diálogos inter-raciais**: guia para rodas de conversa. Curitiba: Instituto Aurora/IFPR, 2023. Disponível em: <https://tecerdireitos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Guia-para-rodas-de-conversa.pdf>. Acesso em 13/12/2025

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

Lista de Produtos da Marca Mestre Sidney Santos De Jesus. Disponível em: https://www.capoeirashop.fr/pt/47_mestre-sidney-santos-de-jesus?srsId=AfmBOoo7coxNi172CcCZLk2GqeT14-AeYkdYBJa23nmrh9AKE10usJlI. Acesso em 20/12/2025.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée, Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf>. Acesso em: 09/01/2026.

MELLO, Lilian Maria da Silva. Currículo afrorreferenciado e o selo escola antirracista: política, limites e disputas. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>. Acesso em: 20/12/2025.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar/INEP, 2013. Disponível em: <https://edufscar.com.br/escola-e-aprendizagem-da-docencia-509000042>. Acesso em: 11/10/2024.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Meyre Ane Sampaio; JÚNIOR José Veiga Viñal. Currículo Afrocentrado como ferramenta de fortalecimento da cidadania negra: desafios e perspectivas para uma educação antirracista. **Revista Ouricuri**, Juazeiro, Bahia, v.15, n.1. 2025, p.03 - 19. jan./jun. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri>. Acesso em: 30 nov. 2025

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível: https://www.apees.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em 12/10/2025

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp->

[content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf](#). Acesso em 16/10/2025.

MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. Lei Municipal nº 242 de 9 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de São Francisco do Conde**. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/409c49b8-afa6-4025-9723-0bf56a2e65cb>. Acesso em 10/10/2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 01. p.15-40. abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/11/2025.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **Epistemologias de Gênero em África**: tradições, espaços, instituições sociais e identidades de gênero. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

PAULA, Regina Cláudia. Magistério, reações do feminino e da branquidão. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000374.pdf>. Acessado em 20/05/2025

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/14d21a1b-7811-479e-a408-f7f07d67e600/content>. Acesso em 08/12/2025

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03. - Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <https://negrecombr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>. Acesso em 20/11/2025.

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

PLATAFORMA GLOBOPLAY. **Série Resistência Negra**. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/resistencia-negra/t/CVhQZyTtk1/> Acesso em 23/12/2025.

PONCE, Branca Jurema. Educação para superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390/209209215555>. Acesso em 10/09/2024.

PONCE, Branca Jurema NERI, Juliana Fonseca. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar e o Direito a aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, vol. 15, núm. 4, outubro-dezembro, 2017. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76654187014.pdf>. Acesso em 03/11/2025.

PONCE, Jurema Branca. O currículo e seus desafios na escola pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 785-800, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em 13/08/2024.

QEDU. Indicadores educacionais: São Francisco do Conde (BA). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2929206-sao-francisco-do-conde>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 18/12/2025.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000374.pdf>. Acesso em 13/11/2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTANA, Terezinha; NOFFS, Neide. **Formação Continuada de Professores**: práticas de ensino e transposição. Noffs, 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Ana Clara Ferreira. **São Francisco do Conde**: Jóia Preciosa do Recôncavo Baiano, São Francisco do Conde/BA. Editora Filos, 2023.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. **Lei Municipal que trata sobre Personagens e Manifestações Culturais do Município Patrimônio Imaterial** nº 507/2018. Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/lei-municipal-torna-personagens-e-manifestacoes-culturais-do-municipio-patrimonio-imaterial/>. Acesso em: 10/10/2025

SCHUCMAN, Lia Vainer. O branco e a branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, Massachusetts, EUA, v. 34–35, p. 171–189, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382423529_O_Branco_e_a_Branquitude_Letramento_Racial_e_Formas_de_Desconstrucao_do_Racismo. Acesso 22/11/2025

SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**: Práticas pedagógicas escolares em histórias e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Claudilene Maria da. SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática pedagógica escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 11. Nº. 23. Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a4d/c0baadaf1a4b8b8994eb5cde7a722dab788.pdf>. Acesso em 30/12/2025.

SILVA, Claudilene; FERREIRA, Maria Cláudia C. Quando Currículos podem transformar Vidas. Fundação Roberto Marinho (Org); coordenação SANTOS, Costa; CAMARGOS, Bruna; CASTRO, Maria Corrêa e. **A Cor da cultura**: história e cultura afro-brasileira: caderno de textos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024. Disponível em: <https://midia.frm.org.br/drupal/public/media/documento/2025-05/Caderno%20Afrobrasileiro%20>

Acesso em: 27/12/2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 154 p.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor**: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUSA, Wanderson W. Fidalgo de. BERNARDINA, Sabrina Thainara de Sousa. Relato de experiência de uma oficina inspirada na Pretagogia e Sociopoética. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v.8, n.2, p.209-223, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9550/6188>. Acesso em: 20/12/2025

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, 171p

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-120. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 05 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Educação-Diversidade-Igualdade: Num Tempo de encanto pelas diferenças. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3 – p. 9-18 – jan-jun de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740/1531>. Acesso em 20/12/ 2025.

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Francisco do Conde, BA: UNILAB, 2019.

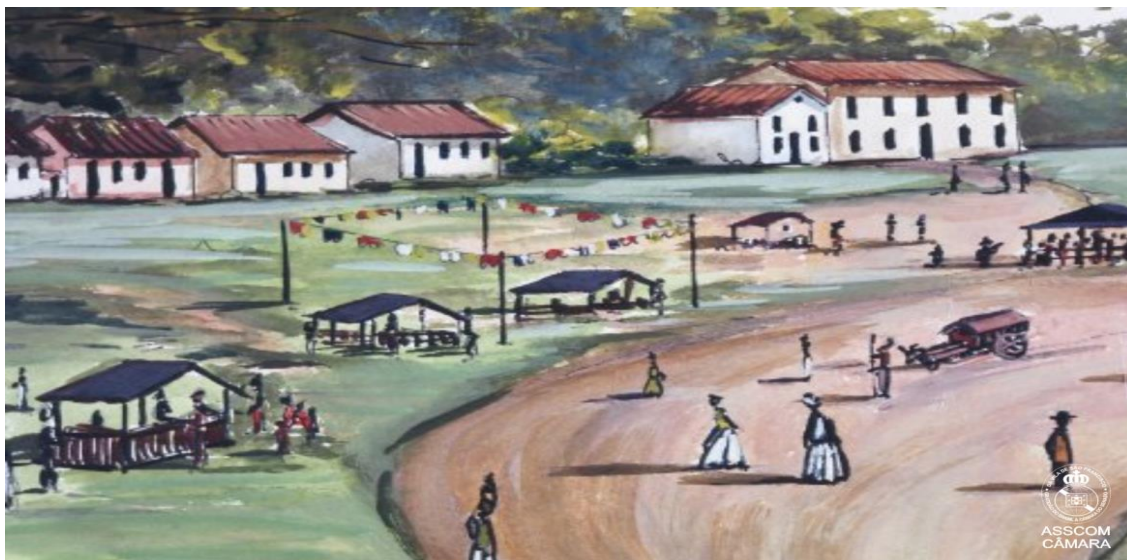
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto letramento racial**: como forma de combate ao racismo. 2. ed. Belém: ICJ/UFPA, 2024. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/data/files/E1/42/52/13/A72009102F73B3D8180808FF/CartilhaAntirracista_2%20Educao.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

VIEIRA, Barbara Danielle Moraes. **Letramento racial**: da emergência de uma formulação. **Revista Espaço Acadêmico** - Edição Especial - Abril /2022. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366>. Acesso em 05/10/2025

ANEXO A - Encontro Formativo 2

Mural interativo - História de São Francisco do Conde

Imagem 1 - Instalação da Vila de São Francisco da Barra do Sergi do Conde em 1969



Fonte: <https://www.cmsfc.ba.gov.br/noticias/1264/sao-francisco-do-conde-na-historia>

Imagem 2- Igreja Octogonal em São Francisco do Conde, na Fazenda Engenho D'água, no Distrito de Monte Recôncavo no início do século XIX.



Fonte: <https://www.cmsfc.ba.gov.br/noticias/1264/sao-francisco-do-conde-na-historia>

Imagem 3 - Praça Arthur de Salles



Imagem 4 - Monte Recôncavo



Fonte: <https://www.cmsfc.ba.gov.br/noticias/1346/bom-dia-monte-reconcavo/?pg=629>

Imagem 5 - Escola Agrícola em São Francisco do Conde em 1877



Fonte: <https://x.com/Geopizza/status/1540151814414278656>

Imagem 6 - Ilha de Cajaiba



Fonte: <https://todabahia.com.br/pf-encerra-atividade-irregular-de-seguranca-na-bahia/>

ANEXO B - Encontro Formativo 3

Manifestações culturais

Fonte das imagens: <https://www.blogdothame.blog.br/v1/2014/02/27/sao-francisco-do-conde-carnaval-com-cultura-cores-e-diversidade/>

Imagem 7 - Mandus



Os Mandus são seres mitológicos de origem afro-indígena, presentes nos foguetes nordestinos, principalmente no recôncavo baiano. A caracterização é composta de uma peneira de palha, denominada urupemba, coberta com um longo pano que forma a cabeça até a cintura, onde é colocado um cabo de vassoura, atravessado, para dar ideia dos braços. Calça e sapatos completam a indumentária (Ferreira, 2023, p. 376).

Imagem 8 – Capabode



A expressão Capabode surgiu durante a Era Colonial, vem do ato dos escravos de arrancar os testículos do bode. Os africanos escravizados também arrancavam a cabeça do animal e usavam para se disfarçar e conseguir fugir dos senhores de engenho. Mais tarde, os escravos descendentes de bantos (Angola) começaram a confeccionar máscaras horripilantes para assustar e saquear os estabelecimentos locais. Com o passar do tempo, a história e as máscaras dos Capabodes foram incorporadas ao carnaval, se tornando um dos grupos mais animados da cidade.

Imagem 9 - Manifestação “amigo folhagem”



A manifestação “amigo folhagem” remonta a época em que os escravizados fugiam para os quilombos, utilizando galhos de árvores, disfarçando-se como um arbusto em meio à floresta.

Consiste na colagem de folhas, deixando à mostra somente uma pequena parte do rosto, para que possa enxergar.

Imagem 10 - Meninos da Lama.



No carnaval de São Francisco do Conde, uma forte tradição são os Meninos da Lama. São garotos, filhos de marisqueiros da região, que saem às ruas durante o carnaval, com o corpo coberto de lama. Uma forma cultural de passar para a sociedade a realidade onde os meninos estão inseridos, pois são crianças que sobrevivem do trabalho que realizam como marisqueiros ou catadores de caranguejo junto com seus pais, de onde tiram o sustento de suas famílias. Eles mostram de onde vieram e em que local estão fixadas as suas raízes.

Imagem 11 - Personagem Nega Maluca



A personagem Nega Maluca foi criada por Luís Carlos do Santos Sacramento, conhecido em São Francisco do Conde como Neném. O artista sempre inventou personagens, mas pensando em criar um que fosse único e especial no Brasil, fez a Nega Maluca. Durante um dia de carnaval, se deparou com uma coisa preta em seu quarto e teve um ataque de riso. Neste momento, lhe surgiu a ideia da personagem. Correu para a casa de sua mãe em São Francisco do Conde para conseguir os acessórios da Nega. Ele mesmo conta como foi: “Ao chegar à casa da minha mãe, em São Francisco do Conde, peguei uma peruca, consegui uma roupa preta, catei uns bagos de carvão e comecei a pisar, depois passei pelo corpo todo, vesti as roupas, pintei os lábios de batom vermelho e fui para a avenida. Os foliões começaram a perguntar: “O que é aquilo? Aquela maluca pelas ruas beijando um e outro”. A Nega Maluca que hoje pode ser encontrada em várias partes do Brasil, nas suas mais diversas caricaturas.

Imagem 12 - Lindroamor



O grupo Lindroamor teve sua origem nas festas religiosas trazidas pelos portugueses, principalmente no culto a São Cosme e Damião. Durante os festejos dos nobres, restava aos escravos saírem pelas ruas em grupos para tentar conseguir esmolas. Com o tempo, perceberam que introduzir imagens de santos em bandejas floridas e bandeiras e cantar e dançar com um gingado todo especial típico de Angola, tornaria o grupo mais atrativo e traria mais dinheiro para eles. O Lindroamor Axé é o mais representativo dos gêneros no Brasil, foi reativado a mais de 10 anos e

conta com mais de 80 integrantes da comunidade de São Francisco do Conde na Bahia. O grupo Lindroamor atravessou séculos e é um dos grupos culturais mais importantes do Brasil.

Imagem 13 - Bumba-meu-boi



A história do Bumba-meu-boi surgiu na fazenda de Feliciano dos Santos, que depois se tornou o presidente do Bumba em São Francisco do Conde. Certo dia, Feliciano teve que fazer uma viagem de trabalho e deixou sua fazenda e seu Boi Alazão a cargo de seu afilhado de confiança. Justamente quando o fazendeiro viajava, sua mulher, grávida, teve um desejo: comer o fígado do boi de estimação. João, o afilhado, resistiu o quanto pôde, só que a mulher adoeceu e ele teve que sacrificar o boi. A esposa ficou boa e teve a criança, mas quando Feliciano chegou logo se deu conta do sumiço de seu boi Alazão e foi até a casa de seu afilhado para saber o que tinha acontecido.

Prontamente, João respondeu:

– O nosso Boi Alazão bebeu água de mandioca e depois caiu no chão.

O fazendeiro logo exigiu que João dessa conta de um boi para substituir o seu Alazão, nem que fosse de madeira ou até mesmo através de um desenho, mas ele queria seu boi. Uma coluna foi feita com um pedaço de madeira de 2 metros e com 12 costelas (seis de cada lado) feitas de talisca de bambu. O olho é de cabaça de frade, o rabo é preso em um forro de pano e para cobrir o corpo do boi são utilizados 6 metros de tecido estampado e uma pessoa embaixo para fazer os movimentos do animal. Na frente, o vaqueiro vai vestido com roupa de couro. Assim foi criado o Bumba-meu-Boi, com a caveira original do alazão.

Imagem 14- Ritual em homenagem a Iemanjá - Orla de São Francisco do Conde



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/cultura/>.

O tom que prevaleceu no dia 02 de fevereiro, em São Francisco do Conde, foi o branco. Os povos de Axé e a comunidade em geral se reuniram para render honras à Rainha do Mar, Iemanjá, que como de costume, foi presenteada com flores, adereços e perfumes. A festa começou cedo com um cortejo de baianas saindo do Largo da Cubamba em direção à orla marítima. Durante a caminhada, as baianas seguraram faixas pedindo mais respeito à sua fé. Na sequência, aconteceram os rituais em homenagem a Iemanjá no barracão montado na orla e depois os barcos seguiram para fazerem a distribuição das oferendas no mar.

ANEXO C – Encontro Formativo 4

Sondagem sobre os conceitos

Racismo - É um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais (Gomes, 2005).

Racismo estrutural - É uma ação repetida de muitos indivíduos que funcionam para reproduzir e mudar a estrutura social (Giddes, 1984).

Democracia racial - Uma sociedade em que os diferentes grupos étnicos -raciais vivessem em situação de igual oportunidade racial e de direitos (Gomes, 2005).

Preconceito - É um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial, de uma etnia ou religião ou de uma pessoa que ocupa outro papel social significativo (Gomes, 2005).

Discriminação - É a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (Almeida 2020).

Etnocentrismo - É um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outra (Gomes, 2005).

Branquitude - Uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial (Schucman, 2022).

Identidade - Não é inata. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros (Gomes, 2005).

Identidade Negra - uma construção social, histórica, cultural e plural (Gomes, 2005)