
**ENTRE MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES: A
APLICAÇÃO DA LEI
11.645/08 NO ENSINO DE
HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE
SÃO BERNARDO/MA**

**BETWEEN MEMORY AND REPRESENTATIONS: THE APPLICATION OF LAW
11.645/08 IN HISTORY TEACHING IN SCHOOLS OF SAO BERNARDO/MA**

Ciências Humanas • 21/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776734332](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776734332)

Matheus Silva Costa
Washington Tourinho Júnior
Amanda Gomes Pereira

RESUMO

Este artigo analisa a aplicação da Lei 11.645/08 no ensino de História nas escolas da educação básica do município de São Bernardo, no Maranhão, tomando como base pesquisa feita para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso que investigou a execução da legislação nessa localidade. O objetivo é compreender em que medida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi incorporada às práticas escolares, quais dificuldades se apresentam no trabalho docente e quais possibilidades se abrem para uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e às estruturas de reprodução de desigualdades raciais. Como escolha metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, construída a partir de revisão bibliográfica e de dados coletados por meio de questionários aplicados aos professores e gestores, com discussão articula dos resultados empíricos com autores do campo do ensino de História e das relações étnico-raciais. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento da importância da lei, sua implementação ainda é parcial e marcada por limites como formação docente insuficiente, escassez de materiais didáticos, tratamento pontual da temática e permanência de visões eurocêntricas no currículo. Conclui-se que a efetivação da lei depende de políticas continuadas de formação, revisão curricular e fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino de História; Lei 11.645/08; História da África; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article analyzes the application of Law 11.645/08 in the teaching of History in the schools of basic education of the municipality of São Bernardo, in Maranhão, taking as a basis research done for the

preparation of Course Completion Work that investigated the implementation of legislation in that locality. The objective is to understand to what extent the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture has been incorporated into school practices, what difficulties are presented in the teaching work and what possibilities open up for an education committed to confronting racism and the structures of reproduction of racial inequalities. As a methodological choice, it is a qualitative research, of descriptive and analytical character, built from literature review and data collected through questionnaires applied to teachers and managers, with discussion articulates the empirical results with authors from the field of history teaching and ethnic-racial relations. The results indicate that, although there is recognition of the importance of the law, its implementation is still partial and marked by limits such as insufficient teacher training, shortage of didactic materials, punctual treatment of the subject and permanence of Eurocentric views in the curriculum. It is concluded that the implementation of the law depends on continued policies of training, curriculum revision and strengthening of anti-racist pedagogical practices.

Keywords: African History; Basic education; Ethnic-racial relations; History teaching; Law 11.645/08.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil foi, por muito tempo, organizado a partir de uma matriz interpretativa que privilegiou a experiência europeia como centro da narrativa histórica. Nesse processo, a presença de sujeitos e sujeitas africanas e afro-brasileiras foi frequentemente reduzida a abordagens superficiais, quase sempre associadas ao tráfico atlântico, à escravidão e à abolição, sem a

devida valorização da complexidade histórica, política e cultural dos povos africanos e afrodescendentes. Esse recorte não produziu apenas lacunas de conteúdo; ele consolidou representações sociais que naturalizaram a inferiorização da população negra e limitaram a compreensão da própria formação histórica do país, da América Latina e de países e continentes colonizados.

A Lei 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08, representou um marco importante nesse debate ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Para além de um dispositivo legal, a norma expressa uma inflexão político-pedagógica ao deslocar o currículo da neutralidade aparente para o reconhecimento de que ensinar História também significa disputar memórias, identidades e formas de pertencimento. Nesse sentido, a legislação não se restringe à inclusão de novos conteúdos; ela propõe uma revisão crítica das bases sobre as quais o conhecimento escolar foi historicamente construído – e se consolidou através de propostas curriculares, materiais didáticos e normativas educacionais.

Assim, ao “abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África [...] [a lei] possibilita aos alunos reflexões importantes sobre a discriminação racial” (Silva, 2022, p. 13). Nesse sentido, a efetivação da lei é central porque destaca a dimensão formativa do ensino de História para além da mera transmissão de informações. Trabalhar a temática africana e afro-brasileira não significa apenas preencher um vazio curricular de modo episódico; significa possibilitar que estudantes tenham uma leitura crítica das desigualdades sociais, reconheçam heranças históricas silenciadas e construam referências positivas sobre a diversidade étnico-racial brasileira.

A Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, uma vez que seu objetivo é de servir como suporte para que educadores possam ater-se ao papel do negro não somente a tais questões, mas promover o estudo da cultura, em seus modos, costumes, como a culinária e a religião, a noção de território e sua formação social e econômica, retratando a importância do reconhecimento do negro e do indígena como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais, na construção de suas identidades e representações nos diferentes espaços sociais. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004:11-12).

Na busca por diretrizes que visem à Lei Federal 10.639/03, ampliada por intermédio da Lei 11.645/08, transmuta-se, assim, nossos olhares na direção de novas diretrizes que visem a educação de forma integrada. Nesse sentido, apresenta-se “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, homologadas a partir de 18 de maio de 2004, no parecer 03/2004 de 10 de março. Deste modo, analisamos o que diz o parecer do MEC sobre a criação do documento:

[...] o Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional assim.

[...] o Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Ministério da Educação deu um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país.

[...] garantir o exercício desse direito e forjar um novo modelo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação desafios inovadores. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação da diversidade tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade [...]" (BRASIL, 2004).

Entendemos que, o trecho retirado da lei em questão nos leva a destacar elementos importantes para o seu entendimento. O primeiro deles será o próprio entendimento sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais, enquanto documento oficial que organiza e orienta a estruturação dos currículos e práticas pedagógicas no Brasil, destacando seu papel político e cultural na formação inicial dos estudantes.

O segundo ponto, destaca-se a importância da educação como instrumento político e cultural. Demonstra que a educação não é neutra, pois a mesma atua como formação de valores, com ideais e visões de mundo diversas. Dessa maneira, podendo tanto reproduzir desigualdade como também servir como instrumento de transformação social. E por fim, o terceiro ponto, a Lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, tanto uma como a outra torna obrigatório o ensino de História da África, assim como a cultura indígena, como tentativa de valorização desses povos na construção da diversidade cultural e histórica do nosso país.

No município de São Bernardo¹, no estado do Maranhão, essa discussão assume contornos específicos. A rede municipal, como tantas outras no país, está atravessada por desafios estruturais, limites de formação e rotinas pedagógicas marcadas por forte dependência do livro didático – único material que chega aos estudantes moradores de povoados e da zona rural. Investigar a aplicação da Lei 11.645/08 nesse contexto permite compreender como uma política educacional de caráter nacional se materializa em uma realidade concreta, em suas possibilidades, resistências e contradições. Interessa, portanto, analisar o que acontece entre a existência formal da lei e a efetiva incorporação de seus princípios no cotidiano da escola.

Este artigo tem por objetivo analisar a aplicação da Lei 11.645/08 no ensino de História nas escolas da educação básica de São

Bernardo/MA, discutindo seus fundamentos, sua recepção no espaço escolar, as principais dificuldades de implementação e os sentidos pedagógicos de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. Assim, o texto está organizado em cinco movimentos: inicialmente, apresenta-se o debate teórico sobre ensino de História, currículo e educação antirracista; em seguida, expõe-se a metodologia da pesquisa; seguindo pela sistematização dos resultados à luz do referencial teórico. Conclui-se que os entraves para implementação da legislação e a promoção de uma educação étnico-racial são múltiplos e requer esforços de professores e gestores, amparados por políticas públicas.

2. ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Circe Bittencourt (2003), o ensino de História escolar, especialmente em sua tradição mais conservadora, foi estruturado como instrumento de formação cidadã, orientado por conteúdos selecionados para legitimar projetos políticos e identidades nacionais. A autora assinala o fato de que a disciplina possui um papel central na produção de narrativas sobre quem deve ser lembrado, celebrado e reconhecido como sujeitas e sujeitos da história. Essa observação contribui para pensarmos a ausência histórica da África e da população negra nos currículos, destacando que o silenciamento não foi por acaso, mas consequência de um processo de seleção política e cultural.

Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003) o ensino de História deve ser entendido como prática social, atravessada por disputas de memória, identidades e projetos de sociedade. Ensinar História, nesse sentido, implica formar sujeitas e sujeitos capazes de

relacionar passado e presente, compreender conflitos e problematizar desigualdades. Quando a escola mantém uma narrativa eurocêntrica e linear, acaba por reduzir a potência crítica da disciplina e por reproduzir hierarquias simbólicas. Por isso, a renovação do ensino de História demanda não apenas novas metodologias, mas também uma ampliação dos conteúdos consagrados como centrais.

No Brasil, a aprovação da Lei 10.639/03 e sua ampliação pela Lei 11.645/08 resultam de um processo histórico de pressão dos movimentos negros e indígenas sobre o Estado e o sistema educacional. Nilma Lino Gomes (2012) destaca como essa legislação representa uma conquista social e política, vinculada à luta por reconhecimento, justiça curricular e superação do racismo institucional e estrutural. Ao legislar sobre o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a lei questiona o currículo monocultural e convoca a escola a repensar, descolonizar e aquilombar seus referenciais de conhecimento.

Kabengele Munanga (2005) observa que o racismo brasileiro está assentado não apenas em práticas explícitas de discriminação, mas, principalmente, por mecanismos simbólicos e institucionais que naturalizam desigualdades. A escola, nesse processo, muitas vezes reproduz estereótipos, invisibiliza contribuições históricas da população negra e apresenta a África como um espaço homogêneo, local do atraso em relação à história ocidental – justificando sistemas civilizatórios e coloniais. Desse modo, a educação das relações étnico-raciais exige mais do que vontade docente: requer revisão crítica de conceitos, linguagens, imagens e materiais pedagógicos que sustentam visões hierarquizadas e desiguais sobre a humanidade.

A lei busca “o resgate da contribuição destes povos negros nas áreas sociais, econômicas e política pertinente à História do Brasil” (Silva, 2022, p. 15), e, portanto, permite compreender que o problema curricular não reside apenas na ausência de conteúdos, mas na dificuldade histórica de reconhecer a população negra como agente produtor de conhecimento, cultura, trabalho, religiosidade e resistência. Quando o currículo limita a presença negra ao lugar da vitimização e ao regime escravocrata, ele não rompe com o racismo; apenas modifica sua narrativa epistêmica.

A noção de representação é central para o debate. Stuart Hall (2006) assinala que as identidades são construídas por meio de processos de representação, atravessados por práticas discursivas que produzem significados diversos para os grupos sociais. Somado a isso, pensando o espaço escolar, esse argumento permite perceber que livros, aulas, imagens e exemplos cotidianos não apenas informam sobre o mundo; eles modulam e moldam modos de ver e classificar sujeitas e sujeitos. Por isso, ensinar História da África e da cultura afro-brasileira é também intervir na formação do imaginário social e escolar.

O conceito de hegemonia, Gramsci (1999) contribui para entender o motivo pelo qual a mudança curricular encontra resistências. A escola, como instituição social, reproduz a visão de mundo dominante, mesmo quando assume discursos universalizantes e inclusivos. Se o conhecimento legitimado historicamente foi construído sob forte tendência eurocêntrica, a introdução de epistemologias africanas e afro-brasileiras demanda uma virada epistemológica, uma vez que implica disputar critérios de prestígio, autoridade intelectual e legitimidade cultural. Em outras palavras, a

lei enfrenta um contexto em que a exclusão foi amplamente naturalizada e reproduzida nos currículos e nos espaços escolares.

Por conseguinte, uma educação antirracista não se resume a inserir conteúdos em datas comemorativas. Nilma Lino Gomes (2012) adverte que o trabalho com relações etnicorraciais exige uma curricularização interdisciplinar e transversal da temática – ao invés de ações isoladas. Assim, a escola precisa construir um projeto pedagógico capaz de enfrentar o preconceito no currículo, nas práticas avaliativas, nas representações visuais, na gestão e nas relações cotidianas. O desafio consiste em transformar o ensino de História em espaço de elaboração crítica do passado e do presente, de modo que os estudantes reconheçam a pluralidade de sujeitas e sujeitos que constituem a sociedade brasileira.

3. A LEI 11.645/08 E SEUS DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Do ponto de vista legal, a Lei 11.645/08 amplia a obrigatoriedade anteriormente estabelecida pela Lei 10.639/03, incorporando também a temática indígena e reforçando a necessidade de tratamento sistemático dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo, com destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História. Entretanto, como ocorre com frequência em políticas educacionais, a existência da norma não assegura, por si só, sua efetivação. Entre a prescrição legal e a prática escolar, interpõem-se condições concretas de trabalho, formação, tempo pedagógico, materiais didáticos e concepções de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas pelo Ministério da Educação, já indicavam

que a implementação da legislação demandaria uma virada epistemológica dos sistemas de ensino, reorganização curricular e preparação de profissionais. Apesar disso, muitas redes seguiram tratando o tema como apêndice do currículo, relegando sua execução às iniciativas isoladas desenvolvidas por alguns professores ou a eventos específicos, como a Semana da Consciência Negra, em novembro. Nesses casos, o que deveria ser política pública permanente transforma-se em atividade pontual, sem continuidade no currículo escolar e no planejamento pedagógico.

Ao que se refere aos desafios referentes a aplicação da lei na rede de ensino básico da cidade de São Bernardo/MA, podemos citar como forma de compreender melhor, fragmentos dos dados da pesquisa. O estudo foi construído por meio da análise minuciosa de seis questionários estruturados, por meio dos quais buscamos levantar dados qualitativos, no intuito de analisar e compreender como está sendo a aplicabilidade da lei 11645/08 nas escolas do município de São Bernardo/MA, assim como captar o perfil dos sujeitos envolvidos e seu posicionamento com relação à obrigatoriedade da lei e suas implicações.

Como escolha metodológica da pesquisa optou-se por abordagem qualitativa, com caráter descritivo e analítico. A opção pela abordagem qualitativa decorre do interesse em compreender percepções, práticas, sentidos e dificuldades relacionadas à aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas da educação básica de São Bernardo/MA. Mais do que mensurar quantitativamente ações e práticas, a pesquisa buscou mapear como professores e gestores interpretam a legislação, como buscam inserir seus pressupostos legais no cotidiano pedagógico e quais limites identificam para sua efetivação.

O *locus* da investigação concentra-se na rede municipal de ensino de São Bernardo/MA, na Escola Municipal Rosa Luxemburgo², e a escolha do campo se justifica por permitir analisar a operacionalização concreta de uma política curricular em um contexto local, evidenciando relações entre legislação, formação docente, organização e gestão escolar e práticas didáticas. A dimensão municipal favorece a compreensão de dinâmicas frequentemente apagadas e silenciadas por análises macroestruturais.

As participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, foram identificadas no estudo de forma anonimizada como Professoras 1 a 6, garantindo-se, assim, o rigor ético e a confidencialidade das informações. No que se refere à ocupação e escolaridade, todas atuam no âmbito educacional, sendo uma gestora escolar, duas coordenadoras pedagógicas e três professoras, possuindo formação compatível com a docência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em relação à autodeclaração racial, apenas uma das participantes se reconhece como negra, uma como branca e as demais se identificam como pardas.

A pesquisa possibilitou reunir informações sobre: conhecimento da legislação; frequência com que a temática é trabalhada; percepção sobre a importância do ensino de História da África; dificuldades de implementação; existência ou não de apoio institucional, materiais e formação continuada. Conquanto o questionário imponha certas limitações interpretativas quando comparado às entrevistas em profundidade, se mostrou coerente ao objetivo de estabelecer um panorama das percepções das sujeitas e sujeitos envolvidos na práxis educativa.

Para análise e sistematização dos dados, adotou-se uma leitura interpretativa, buscando identificar recorrências, convergências e tensões presentes nas respostas. Em vez de converter as informações exclusivamente em percentuais, procurou-se compreender os significados sociais e pedagógicos atribuídos pelos participantes ao tema. Essa escolha está em consonância com a perspectiva de que o fenômeno estudado – a implementação de uma lei curricular voltada às relações étnico-raciais – é perpassado por dimensões simbólicas, institucionais e históricas que não se reduzem a indicadores numéricos.

Para além dos dados empíricos, empreendeu-se uma revisão bibliográfica sobre ensino de História, currículo, racismo e educação das relações étnico-raciais. O diálogo entre bibliografia e material coletado permitiu situar as falas dos participantes em um quadro analítico mais amplo, dando ênfase a trajetórias particulares. Em síntese, a metodologia buscou articular contexto local e reflexão teórica para produzir uma compreensão crítica da implementação da Lei 11.645/08 em São Bernardo/MA.

O questionário dispunha de 9 questões abertas, estruturadas da seguinte forma:

Questão 1: Você conhece a LEI 11.645/08 e sabe do que ela trata?

Questão 2: Como você avalia a aplicação da lei 11.645/08 nas escolas do município de São Bernardo - MA, mais especificamente na escola onde você atua?

Questão 3: Para você quais as ações devem ser tomadas e efetivadas para promover a aplicação da Lei 11.645/08 dentro da escola?

Questão 4: Para você quais as maiores dificuldades enfrentadas na implementação da Lei 11.645/08 dentro da sala de aula como prática no ambiente escolar em que você atua?

Questão 5: De que forma você trabalha a Lei 11.645/08 em sala de aula?

Questão 6: Na sua concepção, qual a importância da abordagem da Lei 11.645/08 fundamentada a partir de temas transversais nas áreas de História, Língua Portuguesa e Ciências?

Questão 7: Em sua escola está sendo desenvolvida, com base na lei 11.645/08, atividades que abordem a cultura indígena e africana? Cite exemplos.

Questão 8: Para você a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), favorece a inserção da temática nas disciplinas escolares? Justifique.

Questão 9: A inserção da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar pode contribuir para o combate ao racismo? Como você avalia essa contribuição para a construção de uma sociedade mais igualitária?

Após levantar esses dados pessoais, fizemos a seguinte pergunta: “Você conhece a Lei 11.645/08 e sabe do que ela trata?” Os professores afirmaram que conhecem a lei e mostraram domínio científico sobre os objetivos e propostas da mesma.

Logo, a questão de número 2 teve o propósito de indagarmos as participantes sobre a aplicabilidade da lei 11.645/08 nas escolas de ensino básico da rede municipal de ensino do município de São Bernardo – MA. A partir da questão 2 “Como você avalia a aplicação da lei 11.645/08 nas escolas de ensino básico da rede municipal de ensino do município de São Bernardo/ MA?”, tivemos os seguintes apontamentos:

Professora 1	Em São Bernardo, a aplicação dessa lei necessita de mais avanços, mediante a qualificação dos professores e material didático adequado para realizar o ensino conforme a
-----------------	--

	<p>obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e indígena. A própria formação deveria realizar este papel, deixando de lado uma formação que se direciona as questões técnicas e administrativas, o que deixa a desejar na formação sobre a cultura e diversidade social.</p>
Professora 2	<p>Observo que existe um distanciamento entre o que a Lei de fato estabelece e que de fato acontece no “chão da escola”, a práxis não está acontecendo da forma que deveria. Em tese o que vejo é tal temática ser trabalhada em dias específicos como dia do índio e o dia da consciência negra, como se tais temáticas se esgotassem apenas nestes dias. Ocorre dessa forma um desvio do que de fato deveria ser trabalho/abordado, conforme disposto a lei.</p>
Professora 3	<p>Como já redigi anteriormente ela só é trabalhada no dia 20 de novembro, quando se fala em Zumbi dos Palmares.</p>
Professora 4	<p>A temática está sendo incluída com muita lentidão</p>
Professora 5	<p>A aplicabilidade da lei tem se dado de forma satisfatória, pelo menos no âmbito em que trabalho, ou seja, na escola na qual atuo. São trabalhados diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, portanto, fazendo parte do conteúdo programático da disciplina de história de nossa escola.</p>
Professora 6	<p>Deveríamos dar ainda mais importância sobre a cultura afro-brasileira e indígena uma vez que a cultura brasileira foi formada a partir das heranças deixadas também por estes povos.</p>

Como dito anteriormente, todas as informantes são da mesma escola investigadas. Cinco delas reconhecem a lentidão da aplicabilidade da lei no âmbito municipal. Um dos comentários que chama atenção é da informante 3 que ressalta que a lei 11.645/08 é trabalhada somente no dia 20 de novembro. O que é realidade não só no município bernardense, mas sim em grande parte do território

brasileiro, isso porque a existência da lei não significa a aceitação e a aplicabilidade por parte da equipe pedagógica.

Ao serem perguntadas “Para você quais as ações devem ser tomadas e efetivadas para a promoção e inclusão da Lei 11.645/08 dentro das escolas da rede municipal de ensino de São Bernardo/MA?”, as professoras 1, 2 e 4 falaram da importância da formação profissional e maiores investimentos financeiros destinados às escolas e a efetiva promoção e inclusão da lei. No entanto, entre os comentários que nos chamam atenção, ressaltamos aqui o comentário feito pela Professora 1, que discorre:

Aos poucos e de forma carente de recursos e de um preparo adequado, busco por meio do ensino da temática inserir a reflexão sobre o indo além da vinda do negro escravizado, do índio e perpassando a história do seu continente, suas relações com o mundo no passado e no presente, até o estabelecimento de relações pessoais mais positivas no sentido do respeito cultural, não da tolerância, às diferenças estabelecendo relações pessoais, fortalecimento identidades, permitindo o conhecimento e o reconhecimento da importância da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação cultural brasileira.

Esse é um dos comentários que chama atenção em nossa pesquisa, uma vez que a informante tece um fluxo de pensamento que retrata um cenário realista enfrentado por muitos professores de história

que ultrapassam as barreiras das carências de recursos, do despreparo para suprir as necessidades com relação a inserção das temáticas em suas turmas. Todavia, em sua fala a professora utiliza o termo “índio”, considerado extremamente pejorativo, colonialista e eurocêntrico, mostrando a permanência de práticas e formações baseadas em uma perspectiva colonial e etnocêntrica.

Ao reafirmar os efeitos produzidos pela lei na formação humanitária do aluno citamos o comentário tecido pela Professora 1 que diz:

Acredito que se alcançaria a positividade no trabalho com a lei mediante as aulas seguindo a perspectiva da lei, pode trazer benefícios, como a conscientização dos alunos, o reconhecimento dos grupos negros e indígenas, como sujeitos históricos, o próprio reconhecimento da realidade social desses alunos, pois historicamente a nossa região foi um espaço ocupado por indígenas e negros na condição de escravos. Talvez um trabalho com a memória oral dos moradores, relacionando alunos e a comunidade ajudariam no esclarecimento e conhecimento do lugar, outras disciplinas também poderiam contribuir, como a biologia e ciência com o estudo das raças e o racismo, há inúmeras maneiras de valorizar a temática em sala.

O que nos chama atenção nesse comentário é a consciência social da presente informante que direciona e atrai nosso olhar e nos faz refletir sobre os direcionamentos da Base Nacional Comum

Curricular que prepondera a importância de se pensar na cultura e na identidade da localidade. De forma que, não basta somente apresentar aos alunos uma história distanciada e longe dele, mas uma história que faz parte da localidade em que ele mora, e para tanto, partir das memórias orais de moradores que podem auxiliá-los tanto no seu reconhecimento de identidade bem como na aprendizagem de outras disciplinas.

No caso do ensino de História, as dificuldades se intensificam quando a formação inicial dos professores não oferece repertório epistêmico sobre África, diáspora e relações raciais. Em muitos cursos, essas discussões ainda aparecem de forma periférica, o que faz com que docentes recorram a conhecimentos fragmentados, materiais insuficientes ou abordagens superficiais e pontuais. Isso repercute no planejamento das aulas, na seleção de fontes históricas, na escolha de bibliografia e na capacidade de responder criticamente a discursos racistas ou estereotipados que emergem no cotidiano escolar.

A permanência de livros didáticos com desenvolvimento limitado da temática constitui obstáculo à aplicação da lei. Embora existam avanços na produção editorial e nas políticas de avaliação do livro didático, ainda se observam obras que dedicam pouco espaço à história africana pré-colonial, à diversidade dos dialetos, povos, nações e sociedades do continente, aos processos de resistência negra e às contribuições dos povos de África para a formação brasileira. Quando essas lacunas se mantêm, as professoras e os professores precisam preencher lacunas com pesquisa adicional, o que nem sempre é viável em um contexto de sobrecarga de trabalho no país.

Outro desafio importante refere-se ao modo como a escola compreende o racismo. Em instituições que tratam a discriminação apenas como problema moral individual, sem reconhecê-la como estrutura histórica e social, tende-se a reduzir o trabalho pedagógico à defesa etérea do respeito, sem questionamento mais profundo das desigualdades. A Lei 11.645/08, todavia, supõe uma abordagem crítica, exigindo que o currículo desnude processos de dominação, apagamentos históricos, resistências e contribuições culturais. Implementá-la adequadamente significa deslocar a escola de um multiculturalismo decorativo para uma pedagogia decolonial.

Esse problema aparece quando se afirma a necessidade de redefinir “a representação imagética e conceitual do negro no espaço educacional” (Silva, 2022, p. 9). A formulação é importante porque mostra que o desafio da lei não é apenas quantitativo – incluir mais conteúdos –, mas qualitativo, como transformar a forma como a população negra é significada e retratada no interior da escola. Sem um giro decolonial, o currículo pode até mencionar a África, porém permanecerá operando com imagens estereotipadas e narrativas coloniais.

4. PERCEPÇÕES DOCENTES E LIMITES DO COTIDIANO ESCOLAR

Os dados analisados indicam, em primeiro lugar, que há um reconhecimento relativamente amplo, entre professoras da Lei 11.645/08. Em seus relatos, os participantes associam a legislação à valorização da diversidade étnico-racial e cultural, o combate ao preconceito e à necessidade de revisitar ausências históricas do currículo. Esse reconhecimento é crucial para demonstrar que a temática não é vista, no plano dos discursos, como assunto exterior ao ambiente escolar. Ao contrário, existe percepção de que trabalhar

História da África e Cultura Afro-Brasileira é pedagogicamente necessário.

Entretanto, esse consenso sobre a importância da lei não se converte diretamente em prática sistemática, sendo que um dos resultados mais evidentes da pesquisa é a distância entre adesão discursiva e efetivação cotidiana. Ao serem questionados, os docentes afirmam conhecer a legislação, mas revelam domínio parcial de seus objetivos, alcances e exigências pedagógicas. Em alguns casos, a práxis pedagógica da temática aparece como ações pontuais do planejamento anual, e não como eixo integrante do currículo e da prática pedagógica. Isso sugere que a lei circula mais como referência normativa do que como princípio efetivamente incorporado às rotinas de ensino.

As lacunas na formação docente surgem como uma das principais dificuldades para implementação da lei. Professores relatam limitações para selecionar conteúdos, aprofundar temas e construir abordagens que superem a repetição de noções já cristalizadas sobre escravidão e racismo estrutural. Os resultados são coerentes com o diagnóstico sobre o tema: sem formação inicial e continuada consistente, a aplicação da legislação depende do esforço individual de professores interessados, o que produz desigualdade entre turmas, escolas e anos escolares. Nesse cenário, a implementação deixa de ser política institucional e passa a depender de iniciativas e práticas isoladas.

Outro achado recorrente refere-se à escassez de materiais didáticos e paradidáticos adequados. Mesmo quando os docentes demonstram disposição para inserção do conteúdo na prática pedagógica, encontram dificuldades para acessar fontes, sequências

didáticas, imagens, textos de apoio e bibliografia acessível aos estudantes. A falta de recursos reforça a centralidade do livro didático e limita a possibilidade de diversificar linguagens e documentos históricos. Como consequência, a abordagem tende a permanecer restrita a conteúdos mais gerais, sem exploração aprofundada da pluralidade de experiências e vivências de povos e países africanos e de sujeitos afro-brasileiros.

A pesquisa evidencia ainda que a temática é acionada em momentos específicos do calendário escolar, principalmente no mês de novembro. Embora essas ações possam ecoar em representações simbólicas, sua preponderância revela uma implementação fragmentada, parcial e superficial. Quando o tema aparece apenas em projetos eventuais, feiras culturais ou datas comemorativas, deixa de operar como perspectiva permanente de leitura da história e das relações sociais. Em vez de transformar o currículo, torna-se uma ação pontual, muitas vezes desvinculada dos demais conteúdos que compõem a proposta pedagógica disciplinar.

Os resultados sugerem a recorrência de práticas pedagógicas tradicionais, marcadas por exposição oral, uso quase exclusivo do livro didático e reduzida problematização das relações raciais na contemporaneidade. Nessas condições, a lei pode ser conhecida pelos docentes sem alterar de fato as experiências escolares dos estudantes. A implementação parcial, observada em São Bernardo/MA, não decorre de um fato isolado, mas de um conjunto de condições articuladas: formação insuficiente, recursos escassos, tratamento pontual da temática e parca institucionalização da proposta no projeto pedagógico das escolas.

Os dados permitem afirmar que a principal tensão identificada na pesquisa está entre a existência da lei e a baixa aderência de suas implicações pedagógicas. A obrigatoriedade legal conferiu legitimidade ao tema e abriu espaço para sua inserção no debate escolar. Não obstante, com a falta de políticas de acompanhamento, formação e reorganização curricular, a legislação tende a produzir implementação desigual e incompleta. Assim, a presença da norma é condição necessária, mas não suficiente para a transformação do ensino de História.

Essa constatação dialoga com a reflexão de Gramsci (1999) sobre a força das instituições na reprodução da hegemonia. Mesmo diante de mudanças legais, a escola tende a conservar práticas sedimentadas, especialmente quando elas estão ancoradas em materiais, rotinas, critérios de avaliação e concepções de conhecimento legitimadas. Sob esse prisma, a persistência de um currículo eurocentrado não deve ser explicada apenas por resistência individual de professores, mas por um conjunto de dispositivos institucionais, definindo o que conta como conteúdo central, como se organiza o tempo escolar e quais saberes são considerados legítimos.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento docente da importância da lei indica que há terreno profícuo para a efetivação da política. Não se trata de um contexto em que o tema seja frontalmente rechaçado, mas de uma realidade na qual a adesão convive com limitações concretas de formação e infraestrutura. Isso sugere que políticas de formação continuada, produção de materiais e reorganização curricular poderiam gerar efeitos significativos, especialmente se realizadas de modo articulado com as necessidades locais. A

pesquisa, portanto, não aponta mera ausência de interesse, mas insuficiência de condições para o trabalho pedagógico.

A formação docente aparece, nessa perspectiva, como eixo estratégico. Conforme Fonseca (2003), a renovação do ensino de História depende da capacidade de os professores problematizarem os conteúdos, articularem temporalidades e mediarem conflitos de interpretação. Quando o professor dispõe de repertório restrito sobre África, escravidão, pós-abolição, cultura afro-brasileira e racismo, torna-se difícil promover uma abordagem teórica crítica, que dialoga, por exemplo, com autores da diáspora³. A legislação, então, corre o risco de ser reduzida a enunciado abstrato, tornando-se necessário investir em formação que forneça base teórica, metodológica e política para que o docente transforme a lei em prática curricular consistente.

Também é preciso considerar que a discussão proposta pela Lei 11.645/08 não pode ficar restrita à disciplina de História, embora ela ocupe lugar privilegiado nesse processo. O enfrentamento do racismo exige ações interdisciplinares, revisão de projetos pedagógicos, análise crítica de materiais visuais e literários, escuta das experiências estudantis e compromisso da gestão escolar. Em uma perspectiva antirracista, a escola deve ser capaz de reconhecer conflitos, nomear desigualdades e construir estratégias de pertencimento e valorização da diversidade. Sem esse movimento institucional, a responsabilidade recai desproporcionalmente sobre alguns docentes e perde sustentabilidade.

A preocupação com a “representação imagética e conceitual do negro no espaço educacional” (Silva, 2022, p. 9) revela-se particularmente fecunda para interpretar os resultados. A aplicação

da lei não se mede apenas pelo número de atividades realizadas, mas pela capacidade de alterar imagens de África, sentidos atribuídos à população negra e posições de fala reconhecidas pela escola. Nessa perspectiva, o sucesso da política depende tanto da presença do conteúdo quanto da qualidade crítica com que ele é trabalhado. Inserir a África no currículo sem questionar estereótipos ou hierarquias pode produzir inclusão apenas aparente.

Por fim, é preciso destacar o papel da gestão escolar. Uma escola comprometida com a educação das relações étnico-raciais precisa enfrentar não apenas o currículo formal, mas também situações de preconceito, apelidos racistas, hierarquias de beleza e silenciamentos presentes no cotidiano. A gestão tem a responsabilidade de construir protocolos de acolhimento, mediação e enfrentamento dessas situações, além de promover diálogo com famílias e comunidade. Portanto, a efetivação da lei exige atuação articulada entre professores, coordenação pedagógica, direção e sistema municipal de ensino.

Portanto, a experiência analisada em São Bernardo/MA permite observar um quadro típico de implementação parcial: avanços no plano do reconhecimento, mas limites na institucionalização pedagógica. Ao explicitar essa tensão, o estudo contribui para um debate mais amplo sobre políticas curriculares e relações raciais no Brasil. A legislação abriu uma possibilidade histórica; consolidá-la exige deslocar a escola de uma lógica compensatória e eventual para um projeto contínuo de justiça curricular.

4.1. Alguns Apontamentos

Os resultados da pesquisa permitem propor alguns encaminhamentos pedagógicos para a rede municipal de São Bernardo/ MA. O primeiro deles diz respeito à necessidade de transformar a Lei 11.645/08 em referência explícita do planejamento anual e do projeto político-pedagógico das escolas. Quando a temática fica dependente apenas da iniciativa individual do professor, a continuidade do trabalho torna-se frágil e desigual. Ao contrário, quando a proposta aparece vinculada a metas institucionais, calendário formativo, acompanhamento pedagógico e critérios de avaliação do planejamento, cria-se um ambiente mais favorável para que o tema deixe de ser eventual e passe a compor a rotina escolar.

Um segundo encaminhamento refere-se à formação continuada. Considerando os limites apontados pelos docentes, seria fundamental que a secretaria municipal de educação promovesse ciclos formativos voltados ao ensino de História da África, ao debate sobre relações étnico-raciais e ao uso de fontes e linguagens diversas em sala de aula. Esses processos precisam ir além de palestras pontuais. O ideal é que assumam caráter processual, com estudo de textos, elaboração compartilhada de sequências didáticas, análise de materiais didáticos e socialização de experiências desenvolvidas pelos próprios professores da rede. Tal movimento fortalece a autonomia docente e evita que o conhecimento fique centralizado em poucos especialistas externos.

Outra frente importante é a ampliação do acervo pedagógico disponível nas escolas. A implementação da lei depende também de livros literários, mapas, imagens, documentários, biografias, atlas históricos, jogos pedagógicos e materiais paradidáticos que permitam tratar a África e a cultura afro-brasileira em sua

pluralidade. Sem recursos concretos, a boa intenção pedagógica tende a esbarrar na repetição do manual didático. Investir em acervo não significa apenas comprar mais livros, mas selecionar materiais que rompam com estereótipos, valorizem diferentes temporalidades africanas e permitam aos estudantes estabelecer relações entre passado, presente e experiências do cotidiano local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas de São Bernardo/MA evidencia que a legislação produziu efeitos importantes no plano do reconhecimento pedagógico e político da temática étnico-racial. Professores e gestores, de modo geral, reconhecem a relevância do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira para a formação dos estudantes e para o enfrentamento do preconceito. Esse dado não é irrelevante: ele mostra que a luta por reconhecimento alcançou o espaço escolar e tornou mais difícil a manutenção explícita de currículos completamente indiferentes à diversidade histórica do país.

A pesquisa, porém, demonstra também que a efetivação da lei permanece limitada. O conhecimento parcial da legislação, a insuficiência da formação docente, a escassez de materiais didáticos e a tendência de concentrar o tema em datas comemorativas revelam que ainda existe grande distância entre o dispositivo legal e a transformação curricular concreta. Em vez de atravessar o ano letivo como perspectiva contínua, a temática frequentemente surge como adição episódica, o que restringe seu potencial de alterar percepções, discursos e práticas escolares.

No plano metodológico, a pesquisa sugere que o ensino da temática ganha força quando vinculado a problemas históricos concretos e a fontes diversificadas. Em vez de restringir o conteúdo a exposições gerais sobre escravidão ou racismo, o professor pode trabalhar trajetórias de lideranças negras, experiências de resistência, circulação atlântica de saberes, religiosidades de matriz africana, produção intelectual negra e processos de pós-abolição. Também pode aproximar o debate da realidade dos estudantes, analisando desigualdades locais, práticas de discriminação e memórias comunitárias. Com isso, a Lei 11.645/08 deixa de ser apenas obrigação normativa e passa a constituir eixo de leitura crítica da sociedade.

Diante desse quadro, torna-se indispensável fortalecer políticas de formação inicial e continuada que contemplem o estudo da África, da diáspora, do pós-abolição, do pensamento antirracista e de metodologias de ensino comprometidas com a pluralidade histórica. Do mesmo modo, é necessário investir em materiais didáticos de qualidade, apoio institucional às escolas e revisão dos projetos político-pedagógicos, de forma que a Lei 11.645/08 deixe de depender apenas do empenho individual de alguns profissionais.

Em síntese, a experiência de São Bernardo/MA confirma que a educação das relações étnico-raciais não se realiza por decreto, mas por meio de trabalho pedagógico sistemático, compromisso institucional e disputa de sentidos no interior da escola. A lei representou um passo decisivo; o desafio atual é convertê-la em prática cotidiana, capaz de redefinir representações, ampliar pertencimentos e contribuir para uma educação historicamente mais justa. Ao transformar a monografia em artigo, reafirma-se a importância de produzir conhecimento sobre contextos locais, pois é

neles que as políticas educacionais revelam, com maior nitidez, seus alcances e limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Matheus Costa. *Entre memórias e representações: um estudo da execução da Lei 11.645/08 nas escolas da educação básica de São Bernardo – MA*. Monografia (Graduação) – 2022.

Autor 1. Professor de Sociologia do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Mestrando em Dinâmicas Sociais, Conexões Artísticas e Saberes Locais (PPGD/ UFMA) Licenciado em Ciências Humanas/ Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCSB).

Autor 2. Historiador. Professor associado do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia do Centro de Ciências de São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), integra o corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/UFMA, fazendo parte do grupo de pesquisa Ensino de História: Linguagens e formação docente e discente. Possui graduação em História pela UFMA, Mestrado em Educação pela UFMA e Doutorado em História Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Autora 3. Socióloga. Professora Adjunta de Sociologia da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da

Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF. Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do corpo docente do Mestrado Acadêmico em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (Imperatriz).

¹ O município de São Bernardo/MA apresentava, em 2019, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,6 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 4,0 nos anos finais. No âmbito da estrutura educacional, o município contava, em 2020, com aproximadamente 34 escolas de ensino fundamental, além de 2 escolas (com seus anexos) de ensino médio, parte da rede estadual.

² O nome da escola é fictício e trocado por uma escolha metodológica e ética.

³ O conceito de diáspora é aqui compreendido em referência aos deslocamentos de povos para além de seus territórios de origem, envolvendo não apenas mobilidade geográfica, mas também a manutenção e reconstrução de vínculos culturais, identitários e políticos. Na abordagem contemporânea, a diáspora refere-se a um processo dinâmico de produção identitária, marcado por hibridismo, memórias e múltiplos pertencimentos. Para um aprofundamento do debate, ver: HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. 1990; GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. 1993; BRAH, Avtar. *Cartografias da diáspora: identidades em contestação*. 1996; BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 1994; COHEN, Robin. *Diásporas globais: uma introdução*. 1997.