

História ensinada e educação étnico-racial na formação de pedagogos

Lourdes Rafaella Santos Florencio* e Andreyson Silva Mariano**

Resumo

O presente artigo analisa como estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Canindé leem e interpretam fontes históricas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório-descritivo, foi desenvolvida com 19 licenciandos, por meio de um questionário diagnóstico aplicado no início da disciplina “Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de História”. O instrumento reuniu questões de perfil sociodemográfico e acadêmico e solicitou a leitura de diferentes documentos, entre eles um trecho da Lei nº 10.639/2003 e uma fotografia de mulheres indígenas em ato político contemporâneo. A análise, inspirada na Educação Histórica, buscou identificar padrões de pensamento histórico, evidenciando dificuldades em contextualizar as fontes, reconhecer sujeitos e atribuir significados políticos. Os resultados apontam fragilidades na formação para o trabalho crítico com documentos históricos e indicam a necessidade de repensar o ensino de História nos cursos de Pedagogia, articulando-o à educação para os direitos humanos, à BNCC e à leitura e análise crítica das fontes históricas étnico-raciais.

Palavras-chave: educação histórica; ensino de história; diversidade étnico-racial.

Historical sources and ethnic-racial education in teacher education

Abstract

This article analyzes how students in the Pedagogy course at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE) – Canindé Campus read and interpret historical sources related to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. The research, which was qualitative and exploratory-descriptive in nature, was conducted with 19 undergraduate students using a diagnostic questionnaire administered at the beginning of the course “Theoretical and Methodological Foundations of History Teaching.” The instrument gathered questions on sociodemographic and academic profiles and requested the reading of different documents, including an excerpt from Law No. 10,639/2003 and a photograph of indigenous women in a contemporary political act. The analysis, inspired by Historical Education, sought to identify patterns of historical thinking, highlighting difficulties in contextualizing sources, recognizing subjects, and attributing political meanings. The results point to weaknesses in training for critical work with historical documents and indicate the need to rethink the teaching of history in pedagogy courses, linking it to human rights education, the BNCC, and the reading and critical analysis of ethnic-racial historical sources.

Keywords: historical education; history teaching; ethnic-racial diversity.

Historia enseñada y educación étnico-racial en la formación de pedagogos

Resumen

El presente artículo analiza cómo los estudiantes del curso de Pedagogía del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE) – Campus Canindé leen e interpretan fuentes históricas relacionadas con la historia y

* Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Canindé, atuando na formação de professores e Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122>. E-mail: lourdes.florencio@ifce.edu.br.

**Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo da Rede Básica Estadual do Ceará SEDUC/CE e professor temporário na UECE. Membro do Grupo de Estudos “A Nova Configuração da Classe Trabalhadora no Brasil na Atualidade”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6680-0359>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398419804338500>. E-mail: andreyson_sm@hotmail.com.

la cultura afrobrasileña e indígena. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio-descriptivo, se llevó a cabo con 19 estudiantes de licenciatura, mediante un cuestionario diagnóstico aplicado al inicio de la asignatura “Fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza de la historia”. El instrumento reunió preguntas de perfil sociodemográfico y académico y solicitó la lectura de diferentes documentos, entre ellos un extracto de la Ley n.º 10.639/2003 y una fotografía de mujeres indígenas en un acto político contemporáneo. El análisis, inspirado en la Educación Histórica, buscó identificar patrones de pensamiento histórico, evidenciando dificultades para contextualizar las fuentes, reconocer sujetos y atribuir significados políticos. Los resultados apuntan a debilidades en la formación para el trabajo crítico con documentos históricos e indican la necesidad de repensar la enseñanza de la Historia en los cursos de Pedagogía, articulándola con la educación para los derechos humanos, la BNCC y la lectura y el análisis crítico de las fuentes históricas étnico-raciales.

Palabras clave: educación histórica; enseñanza de la historia; diversidad étnico-racial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo investiga como futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam fontes históricas e quais padrões de pensamento histórico emergem dessas leituras. A pergunta central que orienta o estudo é: como licenciandos em Pedagogia, que em breve estarão responsáveis pelo ensino de História nas séries iniciais, compreendem e atribuem sentido a documentos históricos? Essa problemática se insere no desafio contemporâneo de formar docentes capazes de promover um ensino crítico, que desenvolva pensamento histórico e enfrente temas socialmente sensíveis a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos (EDH) e de educação para as relações étnico-raciais (ERER).

O ensino de História no Brasil passou, nas últimas décadas, por transformações, tanto no plano epistemológico quanto no político. A promulgação da Constituição Federal de 1988 consolidou o Estado Democrático de Direito e abriu espaço para uma revisão crítica dos currículos escolares, permitindo a emergência de narrativas até então silenciadas. Esse processo foi reforçado por marcos legais fundamentais, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirmou a necessidade de desenvolver competências que permitam aos estudantes reconhecer a diversidade cultural, compreender a democracia, enfrentar preconceitos e valorizar os direitos humanos. Essas diretrizes, somadas às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), posicionam a escola como espaço estratégico para o combate ao racismo, ao machismo, à LGBTfobia e a outras formas de desigualdade social.

Apesar desses avanços legais e normativos, a efetivação dessas orientações enfrenta barreiras históricas. Como argumenta Carneiro (2014), a educação brasileira ainda convive com um processo de epistemicídio, entendido como a destruição sistemática e a deslegitimação dos saberes produzidos por populações negras e indígenas. A crítica de Cunha Júnior (2022, p. 103) é incisiva ao afirmar que:

A historiografia brasileira realizada pelos descendentes de escravizadores criminosos e por ideólogos colaboradores foi elaborada para justificar o escravismo criminoso, deixando de resgatar a humanidade dos seres que foram escravizados e naturalizando um processo de crimes contra a humanidade.

Esse processo tem impactos diretos na formação de professores e no modo como a História é ensinada nas escolas: ainda predomina uma visão eurocêntrica e etnocêntrica que marginaliza saberes de origem africana e indígena e mantém uma narrativa colonial que naturaliza desigualdades. Para romper com esse padrão Santos (2018) defendem um currículo comprometido com a ecologia de saberes, a valorização das memórias silenciadas e a reconstrução de uma consciência histórica plural. Arroyo (2013) acrescenta que a escola precisa tornar visíveis as trajetórias de resistência e agência desses grupos, para que as novas gerações reconheçam outras matrizes de humanidade e descolonizem saberes.

Entretanto, a efetivação de políticas antirracistas depende, em grande medida, da formação inicial de professores. Os cursos de Pedagogia — principais responsáveis por formar esse público — continuam dedicando pouco tempo à didática específica da História, limitando o contato com metodologias investigativas e a análise crítica de fontes (Cunha, 2014; Fonseca, 2017; Schmidt, 2014). Como consequência, futuros pedagogos tendem a reproduzir visões simplistas: povos indígenas retratados como personagens folclóricos e atemporais; a população negra reduzida à experiência da escravidão; a ditadura militar tratada como evento distante e despolitizado; e questões de gênero abordadas de maneira moralizante, sem diálogo com direitos humanos e cidadania. Como observa Gomes (2017), sem uma formação sólida e crítica, professores podem perpetuar estereótipos e contribuir para o apagamento de identidades e lutas históricas.

A Educação Histórica oferece um arcabouço teórico robusto para enfrentar tais desafios. Autores como Jörn Rüsen (2015), Isabel Barca (2001) e Maria Auxiliadora Schmidt (2016) defendem que o ensino de História deve desenvolver pensamento histórico, entendido

como a capacidade de atribuir sentido ao passado, compreender mudanças e permanências, reconhecer a dimensão interpretativa da narrativa histórica e articular diferentes temporalidades. Isso exige que o professor trabalhe com conceitos de segunda ordem — evidência, contexto, narrativa, agência e temporalidade —, essenciais para que os Alunos leiam criticamente as fontes e construam explicações fundamentadas sobre o passado.

Nesse contexto, a leitura crítica de documentos normativos e visuais assume papel estratégico. Ao analisar leis, fotografias, jornais e charges, futuros professores podem aprender a desconstruir imagens cristalizadas, reconhecer disputas de memória e problematizar preconceitos que estruturam a sociedade brasileira. Essa abordagem conecta-se diretamente às competências gerais da BNCC (2017) e às diretrizes que orientam a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao mesmo tempo em que fortalece uma educação comprometida com os direitos humanos.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a pesquisa relatada neste artigo, realizada com 19 estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Canindé*, durante a disciplina *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de História*. No primeiro dia de aula, aplicou-se um questionário diagnóstico dividido em duas partes: (a) levantamento do perfil sociodemográfico e acadêmico dos participantes; e (b) análise de quatro fontes históricas selecionadas por mobilizarem desafios específicos de leitura e ensino: um excerto da Lei nº 10.639/2003, uma fotografia de mulheres indígenas em ato político contemporâneo, uma página de jornal sobre o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e uma charge sobre gênero e diversidade.

Entretanto, este artigo não analisa a totalidade do material coletado. Embora o instrumento tenha incluído também a leitura de um jornal do período da ditadura militar e de uma charge sobre gênero e diversidade, optou-se por focalizar as duas primeiras fontes — a lei e a imagem fotográfica —. Esse recorte se justifica por compreender que ambas são particularmente significativas para discutir como futuros pedagogos lidam com documentos normativos e visuais relacionados à diversidade étnico-racial, tema central para a efetivação da educação antirracista e para a promoção dos direitos humanos desde os primeiros anos da educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo possui natureza qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, ancorada na perspectiva de que compreender as concepções históricas de futuros professores requer atenção ao contexto formativo e às representações que orientam sua leitura do passado. Como indicam Bogdan e Biklen (1994), investigações qualitativas buscam interpretar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando significados e práticas discursivas mais do que mensurações numéricas. A opção por um desenho exploratório permitiu identificar padrões emergentes de pensamento histórico em um grupo ainda pouco estudado, estudantes de Pedagogia, sem a pretensão de generalizar resultados, mas de mapear fragilidades formativas e possibilidades pedagógicas.

O estudo foi realizado com 19 estudantes matriculados na disciplina *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de História* do curso de *Pedagogia* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Canindé*. No primeiro encontro da disciplina, foi explicado aos participantes o propósito diagnóstico da atividade, vinculada ao planejamento pedagógico da unidade curricular. Em seguida, aplicou-se um questionário estruturado, composto por duas partes complementares:

- Perfil sociodemográfico e acadêmico: com questões fechadas e abertas sobre idade, gênero, raça/cor segundo classificação do IBGE, formação escolar, experiências docentes, acesso a recursos digitais, posicionamento político e contato prévio com temas como História e Cultura Afro-Brasileira (Lei 10.639/2003), História e Cultura Indígena (Lei 11.645/2008), Direitos Humanos e questões de gênero.
- Análise de fontes históricas: quatro documentos foram apresentados para leitura e interpretação: um excerto da Lei nº 10.639/2003; uma fotografia de mulheres indígenas em ato político contemporâneo (com presença de lideranças como Sônia Guajajara e Célia Xakriabá); uma página de jornal sobre o Ato Institucional nº 5 (AI-5); e uma charge sobre gênero e diversidade.

As fontes foram selecionadas por mobilizarem desafios específicos de leitura histórica: leis como dispositivos normativos e evidências do tempo presente; imagens que rompem estereótipos sobre povos indígenas; jornais que exigem contextualização política e crítica ao autoritarismo; e charges que articulam linguagem visual, ironia e crítica social. No

entanto, o presente artigo concentra-se apenas nas duas primeiras fontes — a lei e a fotografia —, dado seu potencial para discutir educação para as relações étnico-raciais e formação docente antirracista nos anos iniciais.

A análise dos dados seguiu uma abordagem inspirada na Educação Histórica e na análise de conteúdo. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante das respostas, conforme orienta Bardin (2016), para identificar unidades de registro (palavras, expressões ou ideias centrais) relacionadas ao modo como os estudantes atribuem sentido às fontes. Em seguida, foram construídas categorias temáticas abertas, organizadas segundo princípios da codificação axial (Minayo, 2014), conectando sentidos semelhantes e destacando padrões de pensamento histórico — como leituras descritivas, presentistas, moralizantes ou contextualizadas. Essa lógica de categorização dialoga com pesquisas em Educação Histórica (Barca, 2001; Rüsen, 2015), que defendem essa análise como via privilegiada para compreender a formação da consciência histórica.

Além disso, buscou-se triangular a análise qualitativa com dados quantitativos obtidos na caracterização do grupo pesquisado. Foram tabuladas variáveis como gênero, idade, raça/cor, origem escolar, experiências docentes e frequência de contato com temas étnico-raciais, o que possibilitou interpretar as respostas dentro de um contexto formativo específico. Esse cruzamento entre perfil e discurso é relevante porque evidencia como fatores estruturais — como a prevalência de trajetórias escolares em redes públicas com pouco investimento em diversidade ou a baixa experiência prévia em ensino de História — impactam a maneira como os licenciandos leem e interpretam fontes.

Ao adotar essa abordagem, o estudo segue um movimento recente de investigações no campo da Educação Histórica e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que têm enfatizado a importância de analisar as concepções históricas de professores em formação como forma de subsidiar mudanças curriculares e metodológicas (Couto; Gatti Júnior, 2023; Cunha; Schmidt, 2014; Gomes, 2017). Tal perspectiva permite compreender fragilidades persistentes — como leituras impressionistas e reprodução de estereótipos — e, ao mesmo tempo, identificar potencialidades pedagógicas para um ensino crítico e antirracista desde os primeiros anos da educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta investigação revelam elementos para compreender como futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental — estudantes do curso de Pedagogia — leem e interpretam fontes históricas que problematizam diversidade étnico-racial.

O perfil quantitativo do grupo pesquisado já ajuda a contextualizar essas dificuldades. Dos 19 estudantes participantes, 89,5% eram mulheres e 10,5% homens, com faixa etária predominante entre 20 e 24 anos (78,9%), oriundos em sua totalidade de escolas públicas e com experiência no campo da educação: 31,5% nunca atuaram em educação, 26,3% participaram de monitorias ou projetos, 26,3% realizaram estágios e apenas 15,7% já exerceram docência direta. Em relação à autodeclaração racial, 63% se identificaram como pardos, 26% como brancos e nenhum como preto ou indígena. Embora a maioria tenha relatado contato escolar com temas como História e Cultura Afro-Brasileira (84%) e Indígena (79%), esse contato foi descrito, em grande parte, como superficial ou pontual, sem aprofundamento crítico.

Esse panorama reflete um problema já identificado por diversos autores. Carneiro (2005, 2019) argumenta que a escola brasileira ainda carrega um forte epistemicídio, apagando ou inferiorizando saberes e narrativas afro-indígenas, e, ao fazê-lo, forma gerações de professores que têm pouco repertório para ensinar história a partir de uma perspectiva de combate ao racismo e às desigualdades. Mesmo após marcos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, a presença desses conteúdos no currículo é frequentemente reduzida a tópicos isolados, desprovidos de contextualização histórica e política.

Do ponto de vista da Educação Histórica, autores como Rüsen (2015) e Barca (2001) indicam que a aprendizagem histórica vai muito além da retenção de fatos: envolve desenvolver pensamento histórico — capacidade de articular temporalidades, contextualizar acontecimentos, compreender mudança e permanência e perceber a História como narrativa interpretativa, não como relato neutro. No entanto, as respostas analisadas evidenciam um predomínio de raciocínio presentista e descritivo, caracterizado pelo foco em elementos superficiais das fontes e pela ausência de reflexão sobre sua historicidade.

Tendo esse quadro teórico e formativo como pano de fundo, a discussão dos resultados está organizada em duas partes:

1. a Lei nº 10.639/2003, entendida como fonte histórica e normativa que expressa disputas políticas e desafios de implementação;
2. a fotografia de mulheres indígenas em manifestação política, que evidencia dificuldades de reconhecimento de agentes históricos e permanência de estereótipos culturais.

Esse recorte analítico — embora o questionário tenha incluído outras fontes, como um jornal sobre o AI-5 e uma charge sobre gênero — foi definido para possibilitar uma análise mais aprofundada de dois eixos fundamentais: a relação dos licenciandos com documentos normativos que estruturam o currículo e sua capacidade de interpretar imagens que tencionam representações tradicionais sobre povos indígenas.

A leitura da Lei 10.639/2003: entre o reconhecimento normativo e a ausência de historicização crítica

A primeira fonte analisada no questionário foi o artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essa escolha buscou problematizar a leitura de um documento legal como fonte histórica e, ao mesmo tempo, avaliar se os licenciandos compreendem a dimensão política e pedagógica de uma legislação criada para combater desigualdades raciais e o apagamento de saberes afrodescendentes. Como destaca Carneiro (2005; 2019), a escola brasileira historicamente contribuiu para um epistemicídio que silencia narrativas negras, reforça estereótipos e marginaliza conhecimentos não eurocentrados; leis como a 10.639/03 foram conquistas políticas para enfrentar esse cenário. Contudo, para que esse potencial se concretize, é necessário que professores compreendam a natureza histórica da lei e saibam contextualizá-la em suas práticas (Gatti Júnior, 2023).

Quando perguntados sobre o significado do trecho legal, os estudantes revelaram interpretações predominantemente descritivas e literais, limitando-se a reconhecer que a lei “torna obrigatório” o ensino da história afro-brasileira, mas sem avançar para análises mais profundas sobre seu contexto histórico e político. O Aluno 3 foi direto: “*Significa que deve ser uma disciplina obrigatória na grade curricular da Educação Básica*”, enquanto o Aluno 5 afirmou que a lei “*são abordagens de obrigatoriedade no ensino, isto é, um tema que deve ser*

considerado, incluído e continuamente reafirmado como parte de pertencimento da história em geral". Outros, como o Aluno 6, descreveram que *"o ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira é algo essencial nas instituições"*, e o Aluno 12 resumiu que a lei *"deve garantir o ensino de história e cultura afro-brasileira"*.

Embora essas respostas demonstrem um reconhecimento formal da obrigatoriedade, elas evidenciam uma leitura normativa e pouco problematizadora. Poucos Alunos relacionaram a lei a processos de luta e conquista social. O Aluno 1, por exemplo, destacou que é importante *"trazer para os Alunos algo que é tão nosso, mas infelizmente não é bem trabalhado"*, revelando consciência de que a mera existência da lei não garante sua efetivação. Já o Aluno 2 se aproximou de uma análise mais crítica ao afirmar que:

Ao logo do processo de invasão ao Brasil, povos de diversos lugares chegaram aqui. Alguns desses povos trabalharam na construção da história do país e tiveram direitos negados, sofreram apagamentos, foram escravizados. É importante saber quem construiu essa nação, como essa construção ocorreu. É necessário conhecer esses povos, essas culturas tão importantes e silenciadas. (Aluno 2)

Essa fala rompe com a leitura burocrática e reconhece a luta contra o silenciamento histórico, aproximando-se da crítica de Carneiro (2005) sobre como a historiografia tradicional apagou a humanidade dos povos escravizados para justificar o escravismo.

Outras respostas, porém, expressaram visões reducionistas ou mesmo ambíguas. O Aluno 14 argumentou que *"não deveria haver uma lei que meio que 'obriga' a valorização por parte da grade escolar"*, sugerindo desconforto com a imposição legal e desconhecimento das razões históricas que exigiram a criação dessa política afirmativa. Já o Aluno 15 limitou-se a escrever apenas *"uma lei"*, sem qualquer elaboração, indicando ausência de reflexão crítica.

Ao explicar por que a lei foi criada, houve um avanço moderado na percepção política dos estudantes, embora ainda com predomínio de respostas genéricas e pouco historicizadas. Diversos Alunos relacionaram a legislação à necessidade de garantir visibilidade a grupos historicamente excluídos. O Aluno 2 destacou que a lei busca *"construir um conhecimento mais aprofundado da história do Brasil, para que as pessoas possam saber quem ergueu esse país, com suor e sangue. Para tentar reparar erros históricos cometidos contra seres humanos"*, revelando compreensão da dimensão reparadora da política. De forma semelhante, o Aluno 5 mencionou *"críticas e lutas pelo reconhecimento de saberes e pontos*

de vista não hegemônicos (não brancos) que influenciam a construção sócio-histórica do país". Essas respostas dialogam com Carneiro (2019), ao apontarem para o combate ao epistemicídio e à supremacia de narrativas eurocentradas.

Outros participantes ofereceram respostas mais simples, mas ainda coerentes. O Aluno 1 afirmou que a lei existe *"para que nós, enquanto Alunos e também como professores, possamos entender nossa história, preservá-la e repassá-la"*. O Aluno 10 relacionou a lei à necessidade de *"garantir que o passado não seja esquecido"*, enquanto o Aluno 13 defendeu que ela é essencial para *"quebrar barreiras que ainda assolam o país"*. Já o Aluno 4 destacou a importância de *"entender o passado para viver o presente"*, embora sem contextualizar o racismo.

Entretanto, muitas respostas se limitaram a justificativas vagas ou superficiais, como o Aluno 6, que apenas afirmou que a lei *"foi criada para aumentar o nosso conhecimento"*, ou o Aluno 15, que disse ser *"para o conhecimento da cultura"*. Esse padrão reforça a análise de Rüsen (2015) sobre a permanência de um pensamento histórico presentista e moralizante entre estudantes: eles reconhecem a importância moral de conhecer o passado, mas têm dificuldade em contextualizar a lei como produto de lutas sociais e disputas de memória.

A percepção sobre o cumprimento da legislação foi amplamente crítica e descrente, revelando que os licenciandos observam uma implementação frágil e episódica da lei. O Aluno 1 relatou que *"nas escolas em que atuei eventualmente é levado para a sala assuntos como cultura afro-brasileira, salvo quando há datas comemorativas"*, e o Aluno 2 reforçou que esses temas *"só recebem atenção pontualmente e essa atenção ainda é dada de maneira equivocada ou estereotipada, sem aprofundamento e constância adequados"*. O Aluno 5 acrescentou que as abordagens *"ganham ênfase em datas eventuais, feriados específicos"*, enquanto o Aluno 13 apontou que, mesmo quando incluídas, as temáticas aparecem *"apenas de forma parcial e pouco detalhada"*. Já o Aluno 14 observou que, quando trabalhada, a lei é abordada *"como se fosse só por obrigação, não pela importância de fato"*.

Ainda que minoritários, alguns relatos reconheceram avanços ou cumprimento parcial. O Aluno 6 afirmou que a aplicação é *"hoje em dia parcialmente é cumprida, alguns fazem palestras, semanas pedagógicas para ampliar o conhecimento dos Alunos. Mas, algumas"*

instituições deixam a desejar. O Aluno 10 percebeu a presença da temática nos materiais didáticos, afirmando que “*é um conteúdo obrigatório nos livros didáticos*”.

Essas respostas reforçam que a obrigatoriedade legal não garante mudança de paradigma curricular, corroborando Couto e Gatti Júnior (2023) ao afirmarem que o ensino de História só será transformador quando professores desenvolverem práticas investigativas e leituras críticas de fontes, reconhecendo leis como evidências de lutas sociais. A constatação de que a aplicação permanece superficial também ecoa as análises de Fonseca (2017) sobre a formação insuficiente dos pedagogos para lidar com temas étnico-raciais, e com Carneiro (2019), que denuncia a permanência do epistemicídio quando a escola limita-se a abordagens pontuais e simbólicas.

O conjunto das três questões revela um quadro ambíguo: os futuros pedagogos reconhecem a importância da Lei 10.639/2003 e sua relação com a valorização da cultura afro-brasileira, mas tendem a compreendê-la de modo formal e moralizante, sem historicizá-la como resultado de lutas políticas e disputas de memória. A maioria identifica falhas na implementação, apontando que a lei é frequentemente reduzida a cumprimento burocrático e ações pontuais, sem efetividade para romper estereótipos e desigualdades.

Esses achados confirmam a necessidade de fortalecer nos cursos de Pedagogia uma formação em Educação Histórica (Rüsen, 2015; Barca, 2001) articulada à educação antirracista, capaz de fornecer aos futuros docentes ferramentas conceituais para compreender leis como produtos de disputas históricas e mobilizá-las criticamente na sala de aula. Só assim será possível transformar a obrigatoriedade legal em práticas pedagógicas consistentes que enfrentem o racismo estrutural e ampliem a visibilidade de saberes historicamente silenciados.

A fotografia de mulheres indígenas: visibilidade, estereótipos e apagamentos

Foi apresentada aos licenciandos uma imagem que retrata um grupo de mulheres indígenas em um ato público (Figura 1). Entre elas estão lideranças políticas de destaque no cenário nacional: Sônia Guajajara, eleita deputada federal pelo estado de São Paulo e atual Ministra dos Povos Indígenas (cargo assumido em 2023), e Célia Xakriabá, deputada federal por Minas Gerais e reconhecida por sua militância em defesa dos territórios indígenas e da educação intercultural.

Figura 1 – Mulheres indígenas em manifestação política.



Fonte: Thiago Yawanawá (2022).

Apesar de seu potencial crítico, a leitura feita pelos licenciandos manteve-se majoritariamente descritiva e culturalizante, alinhada ao que Rüsen (2015) caracteriza como pensamento histórico de base tradicional: relatos que reproduzem imagens cristalizadas sem questionar intencionalidades ou contextos. Grande parte dos estudantes descreveu apenas a aparência ou a emoção da cena, como “mulheres indígenas comemorando” (A6), “observando e notando mulheres indígenas praticando um evento de sua cultura” (A7) ou “mulheres de tribo indígena” (A8). Outros limitaram-se a supor um ritual festivo: “pessoas festejando/praticando uma cultura” (A3) ou “um povo indígena praticando uma dança” (A4). Houve quem projetasse um olhar exótico ou folclorizante, como o Aluno 19, *“Indígenas na qual sua cultura foi influenciada pelo “branco”, observa-se que estão comemorando, algumas com roupas de tecido, garrafa, bolsas. Pode até ser um desfile com pessoas “fantasiadas de índio”*.

Essa leitura superficial contrasta com a força política da imagem. Nenhum dos participantes identificou as figuras centrais como lideranças políticas indígenas, ainda que ambas sejam atuantes no cenário nacional. Alguns poucos demonstraram intuir uma dimensão de resistência, mas de modo genérico, como o Aluno 2, que afirmou: “A imagem transmite que as mulheres indígenas estão conquistando espaço, retomando um lugar que lhes foi tirado desde a invasão do Brasil”, ou o Aluno 9, que percebeu uma ideia de luta contínua:

“Comemorar pequenas vitórias conquistadas e continuar partindo para as próximas batalhas”. Mesmo nesses casos, faltou menção concreta às pautas políticas ou à representatividade institucional que a foto evoca.

Essa dificuldade revela lacunas profundas na formação histórica. Como alertam Carneiro (2005; 2019), o currículo brasileiro historicamente promove um epistemicídio, apagando saberes e protagonismos de populações negras e indígenas, reduzindo-as a imagens folclóricas ou a papéis passivos na narrativa nacional. Sem ferramentas de análise crítica, os futuros professores permanecem presos a representações estereotipadas, incapazes de reconhecer sujeitos indígenas contemporâneos como atores políticos.

A leitura dos licenciandos também confirma o diagnóstico de Couto e Gatti Júnior (2023): a simples inclusão de conteúdos obrigatórios não garante compreensão crítica. É preciso promover práticas investigativas e análise guiada de fontes, para que os estudantes aprendam a interrogar imagens, identificar disputas de memória e questionar naturalizações. Do contrário, como vimos, a fotografia — que poderia mobilizar discussões sobre resistência indígena, participação feminina e políticas de identidade — acaba sendo interpretada como simples registro cultural.

Do ponto de vista pedagógico, se pode dizer que os Alunos que hoje leem essa imagem de forma limitada serão os professores responsáveis por apresentar a história indígena às crianças dos anos iniciais. Se não aprendem a desconstruir exotismos e a evidenciar a atuação política de lideranças como Guajajara e Xakriabá, dificilmente conseguirão formar uma geração crítica e sensível à diversidade.

Essa constatação reforça a urgência de alinhar a formação docente às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que exige trabalhar a diversidade cultural e a valorização dos direitos humanos desde os primeiros anos escolares. A BNCC prevê que o ensino de História contribua para o enfrentamento de preconceitos e a construção da cidadania democrática. Contudo, como mostram os dados, sem preparo específico para leitura de fontes visuais e normativas, essa diretriz não se concretiza.

Concordando com Rüsen (2015) e Barca (2001), é fundamental que a formação inicial ensine explicitamente conceitos de segunda ordem — como evidência, narrativa e agência — aplicados a fontes diversas. Só assim futuros professores conseguirão perceber que

imagens não são registros neutros, mas construções políticas, e que sujeitos historicamente subalternizados também são produtores de história.

A análise desta fotografia indica que os cursos de Pedagogia precisam avançar muito no sentido de formar educadores capazes de trabalhar criticamente com documentos visuais. Isso significa problematizar não apenas a cultura indígena tradicional, mas também as formas atuais de organização política e resistência, superando o currículo que insiste em mostrar povos indígenas como personagens do passado ou como símbolos exóticos.

Interpretação dos resultados à luz da BNCC, da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de história

A análise das respostas às duas fontes históricas evidencia uma lacuna na formação inicial de pedagogos para o trabalho crítico com História. Apesar de reconhecerem a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, os licenciandos apresentaram interpretações majoritariamente descritivas, normativas e pouco contextualizadas. Essa tendência revela um distanciamento entre as exigências legais e curriculares — especialmente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) — e a prática formativa vivenciada nos cursos de Pedagogia.

A BNCC define, como parte das competências gerais, que a Educação Básica deve promover “o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das identidades étnico-raciais, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação” (BNCC, 2017, p. 9). No campo da História, o documento propõe que os Alunos desenvolvam habilidades de analisar fontes, compreender temporalidades e interpretar diferentes perspectivas históricas, reconhecendo sujeitos e movimentos sociais que compõem a pluralidade brasileira. Contudo, os dados deste estudo mostram que futuros docentes não dominam plenamente essas habilidades: ao ler a Lei 10.639/2003, muitos limitaram-se a reproduzir sua prescrição legal, sem discutir os movimentos sociais que possibilitaram sua conquista (como fizeram apenas alguns Alunos, a exemplo do Aluno 2, que citou “reparar erros históricos cometidos contra seres humanos”). Já na fotografia das mulheres indígenas, nenhum participante reconheceu figuras públicas como Sônia Guajajara e Célia Xakriabá, hoje lideranças políticas nacionais, e a maior parte descreveu a cena como dança, festa ou ritual, sem atribuir sentido político.

A Educação Histórica oferece fundamentos importantes para reverter esse quadro. Para Rüsen (2015), o pensamento histórico envolve dar sentido ao passado para orientar a ação no presente, articulando evidências, narrativas e consciência temporal. Barca (2001) defende que o ensino deve provocar rupturas com interpretações naturalizadas. Os resultados aqui encontrados mostram que tais competências ainda não são trabalhadas de forma consistente na formação em Pedagogia.

Assim, os achados reforçam a necessidade de repensar o currículo dos cursos de Pedagogia, garantindo espaços formativos que articulem legislação educacional, análise de fontes e debates étnico-raciais. Somente assim será possível romper com abordagens pontuais ou comemorativas — criticadas pelos próprios Alunos ao falarem da aplicação da Lei 10.639/2003 — e promover um ensino de História que seja antirracista, crítico e socialmente comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender como futuros pedagogos interpretam documentos históricos fundamentais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, investigando especificamente suas leituras sobre a Lei 10.639/2003 e sobre uma fotografia de mulheres indígenas em ato político contemporâneo. A análise das respostas revelou avanços pontuais, mas evidenciou fragilidades importantes no desenvolvimento do pensamento histórico e na capacidade de relacionar fontes a disputas de memória e direitos sociais.

No caso da Lei 10.639/2003, embora a maioria dos estudantes reconheça sua relevância e a necessidade de incluir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos, prevaleceu uma compreensão predominantemente normativa e superficial, centrada no caráter obrigatório da lei. Apenas poucos participantes relacionaram sua criação às lutas sociais contra o racismo e à necessidade de reparar violências históricas, como apontado por alguns que destacaram a importância de “reconhecer quem ergueu este país com suor e sangue” (Aluno 2). Já a análise sobre o cumprimento da lei nas escolas mostrou percepções críticas: os participantes indicam que a aplicação ocorre de forma fragmentada, pontual e muitas vezes restrita a datas comemorativas, sem transformação curricular efetiva. Essa percepção dialoga com a crítica de Carneiro (2005; 2019) ao epistemicídio, ao mostrar que,

mesmo com marcos legais, saberes afro-brasileiros continuam silenciados ou tratados de maneira folclorizada.

Na fotografia de mulheres indígenas, as respostas revelaram olhares culturalizantes e despolitizados. A maioria descreveu a imagem como festa, dança ou ritual, sem identificar a cena como manifestação política ou reconhecer lideranças contemporâneas como Sônia Guajajara (atual Ministra dos Povos Indígenas e deputada federal eleita por São Paulo em 2022) e Célia Xakriabá (deputada federal por Minas Gerais). A dificuldade em perceber o protagonismo político indígena e a permanência de estereótipos reforçam a necessidade de práticas formativas que desafiem imagens cristalizadas e deem visibilidade a sujeitos e lutas contemporâneas.

Esses achados confirmam a distância entre o que preveem a BNCC e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais — que orientam para o reconhecimento da diversidade, a análise crítica de fontes e o enfrentamento do racismo — e a prática formativa atual dos cursos de Pedagogia. Como defendem Couto e Gatti Júnior (2023), a simples inclusão de conteúdos étnico-raciais não garante mudança curricular: é necessário investir em práticas investigativas, análise crítica de documentos e debates sobre memória, identidade e desigualdades históricas. A perspectiva da Educação Histórica (Lee; Barca, 2001; Rüsen, 2015) reforça que o desenvolvimento do pensamento histórico — capacidade de contextualizar, problematizar e atribuir sentido ao passado — é essencial para que professores superem abordagens moralizantes ou comemorativas.

Assim, a pesquisa aponta para a urgência de fortalecer a formação específica para o ensino de História nos cursos de Pedagogia, garantindo tempo e metodologias voltadas à análise de fontes e à construção de práticas antirracistas e críticas. É fundamental que futuros professores aprendam a trabalhar com leis, imagens, jornais e outros documentos não apenas como ilustrações, mas como evidências históricas situadas em disputas políticas e culturais. Ao mesmo tempo, os dados indicam a necessidade de políticas institucionais que assegurem formação continuada e produção de materiais pedagógicos alinhados à BNCC e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Mais do que cumprir uma exigência legal, formar professores capazes de ensinar História sob a perspectiva das relações étnico-raciais e dos direitos humanos significa

contribuir para uma educação que reconheça sujeitos historicamente silenciados, combata preconceitos e prepare crianças para compreender a complexidade da sociedade brasileira. Somente assim será possível romper com práticas superficiais e avançar na construção de um currículo histórico comprometido com a diversidade, a justiça social e a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARCA, Isabel. **Educação histórica: teoria e investigação**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12004.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 1 out. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-07072005-092549/pt-br.php>. Acesso em: 1 out. 2025.
- CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.
- CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 232, p. 98-113, 2022.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. Campinas: Papirus, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: metodologia de pesquisa social. 14. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- REIS, José Carlos. História e verdade: posições. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 86, p. 265–276, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/Sintese/article/view/3214>. Acesso em: 1 out. 2025.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: fundamentos de uma ciência da história. Brasília: Editora UnB, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: um estudo com professores de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 19–38, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44667>. Acesso em: 1 out. 2025.
- YAWANAWÁ, Thiago. **Mulheres indígenas em manifestação política**, 2022. Fotografia. Disponível em: <https://jubileusul.org.br/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

Recebido em: *Abril/2025.*

Aprovado em: *Outubro/2025.*